



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A IMPOSIÇÃO DO INGLÊS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA:
NA CONTRAMÃO DO PLURILINGUISMO**

ANA LÚCIA SIMÕES BORGES FONSECA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2018



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A IMPOSIÇÃO DO INGLÊS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA:
NA CONTRAMÃO DO PLURILINGUISMO**

ANA LÚCIA SIMÕES BORGES FONSECA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2018

ANA LÚCIA SIMÕES BORGES FONSECA

**A IMPOSIÇÃO DO INGLÊS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA:
NA CONTRAMÃO DO PLURILINGUISMO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

São Cristóvão/SE, 28 de fevereiro de 2018

Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira (Presidente)
Programa de Pós-graduação em Educação/UFS

Profa. Dra. Elaine Maria Santos (Co-orientadora)
Departamento de Letras Estrangeiras/UFS

Profa. Dra. Ana Cláudia de Ataíde Almeida Mota (Membro Externo à Instituição)
Universidade Tiradentes/UNIT

Profa. Dra. Elza Ferreira Santos (Membro Externo à Instituição)
Instituto Federal de Sergipe/IFS

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva (Membro Interno)
Programa de Pós-graduação em Educação/UFS

Profa. Dra. Maria Inez Oliveira Araújo (Membro Interno)
Programa de Pós-graduação em Educação/UFS

Profa. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno (Suplente)
Programa de Pós-graduação em Educação/UFS

Aos meus pais, Péricles e Regina.
Ao meu filho, Vinícius, meu maior tesouro.

À Carminha, amiga e companheira de todas as horas
e o meu porto seguro nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Sempre ouvira muitas pessoas dizerem que fazer um doutorado era como enveredar por um caminho difícil e solitário. Um caminho de noites em claro e dias corridos, no qual seria exíguo o tempo para devotar à família, aos amigos e, por conseguinte, ao lazer. Também ouvira relatos tratando das descobertas e das alegrias compartilhadas durante essa etapa, mas esses eram sempre diminutos se comparados aos dos momentos difíceis e aos do percurso solitário. Quais caminhos e experiências estariam mais fortemente presentes na minha história rumo ao doutoramento eu só poderia descobrir caminhando. E assim aconteceu.

No percurso, dei-me conta de que era verdadeiro o que diziam sobre as noites em claro, pois elas foram minhas parceiras na caminhada. Frequentemente, a busca por respostas tirava-me o sono, tamanha era a ânsia de logo encontrá-las e, no silêncio da madrugada, as ideias e as leituras melhor fluíam e era possível deixar-me levar pelos pensamentos sem correr o risco de perder a concentração com um telefonema, com um convite para sair e conversar, enfim, sem interrupções. Como foram proveitosas essas noites.

Os dias corridos, divididos entre disciplinas a cursar, eventos, viagens, tirocínios, leituras e escritas sobre a tese também se revelaram verdadeiros e eu os vivi intensamente, com a satisfação e a alegria de quem sabia que, em quaisquer que fossem as circunstâncias, sempre se aprenderia algo novo e interessante para aprimorar o trabalho.

Quanto ao percurso solitário, sobre o qual tanto eu ouvira falar, nunca o notei durante a trajetória. Talvez no momento da escrita e das reflexões sobre o texto, em alguma madrugada, a solidão possa até ter querido se estabelecer, mas as pausas entre a produção de um parágrafo e outro não devem ter sido longas o suficiente... e ela passou despercebida no decorrer dos anos devotados ao estudo.

Devo admitir que a família, fonte inesgotável de amor e inspiração, também não deixou (e sei que nunca deixaria) que a solidão se instaurasse e sempre me fortaleceu com as suas bênçãos. Nem mesmo as delongas em retornar uma ligação ou em fazê-las, e o não ter podido participar de momentos significativos no seio familiar, enfraqueceram os nossos laços de amor, confiança e apoio. Por isso, agradeço-lhes a compreensão pelas ausências e por não terem deixado que esses laços se enfraquecessem. Amo vocês!

Amigos de longa data e que comigo permaneceram durante toda a caminhada, bem como os que conheci durante os quatro anos deste estudo, deram-me a certeza de que tê-los ao meu lado já teria sido motivo mais que suficiente para agradecer por tudo, ainda que nada

tivesse dado certo. Com eles ter podido contar sempre foi acalentador e renovador. Obrigada, queridos, por me emprestarem seus ouvidos, quando precisei desabafar, por me emprestarem seus olhos, quando lhes solicitei trocarmos ideias sobre o meu texto, por me ensinarem a descobrir novos e melhores caminhos diante das adversidades e, principalmente, por tornarem especiais todos os dias em que juntos estivemos. Sem os momentos de lazer e relaxamento que vocês me proporcionaram, obrigando-me a ficar ‘desconectada’ e longe das leituras e, com isso, ensinando-me o quão necessário e importante é administrar os momentos de estudo, de trabalho e de lazer, o desfecho dessa etapa não teria sido tão tranquilo. Ser-lhes-ei eternamente grata por isso tudo.

Com tanto apoio e acalento, os momentos de percalço, esses presentes em qualquer jornada, foram poucos e eu jamais os encarei como um empecilho, mas como degraus que precisavam ser galgados e que me encorajariam a prosseguir determinada e segura em busca de mais conhecimentos.

Diante disso tudo, não me restaram dúvidas: o caminhar revelara-me serem verdadeiras as noites em claro, a correria do dia a dia e a falta de tempo para compartilhar todos os momentos de lazer com os amigos e a família. Revelou, ainda, haver muitas alegrias com cada descoberta e, também, adversidades, por vezes. A comparação estava equivocada apenas no quesito solidão, pois eu nunca estive só, ao contrário do que muitos haviam dito ser inevitável.

Aos mestres, com quem cursei disciplinas e troquei ideias, e aos que estiveram comigo no momento da qualificação e da defesa desta tese, é difícil expressar, em palavras, a gratidão por tudo o que fizeram. Sei o quanto é insignificante, embora justo e imprescindível, agradecer-lhes as oportunidades de crescimento profissional, os conhecimentos compartilhados, o cuidado na condução dos trabalhos e a abnegação diuturna para ler, comentar, discutir e contribuir para com o aprimoramento desta tese. Mediante o tanto que deram de si para tornar a jornada serena e deixar-me confiante para seguir em frente com os meus projetos e futuras pesquisas, o meu muito obrigada.

A um mestre, em particular, preciso aqui registrar os meus mais profusos agradecimentos. Esse mestre, o meu orientador nesta etapa tão importante da minha trajetória docente, procurou ensinar-me tudo o que estava ao seu alcance sobre o fazer acadêmico em cada um dos encontros que tivemos. A ele serei eternamente grata pela confiança em mim depositada, pelo diálogo sempre franco e aberto, pelos conselhos e, principalmente, pelo respeito quanto às minhas escolhas e tomadas de decisão. Obrigada por ter se importado

comigo durante todo o tempo em que juntos trabalhamos e por ter me orientado até a conclusão desta tese com muita competência, dedicação e paciência.

À minha ‘coorientadora’ e amiga, o meu carinho e os meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade permanente, pelas profícuas conversas e discussões sobre o texto e pelo apoio incondicional nas etapas mais difíceis da elaboração deste trabalho. Desejo que possamos estreitar, cada vez mais, os nossos laços de amizade daqui por diante.

A todos os que se envolveram, em algum momento, de forma direta ou indireta, durante as diferentes fases da pesquisa e durante o desenrolar do trabalho como um todo, muito obrigada por tudo. A colaboração de vocês foi primordial para que eu chegasse até aqui. Sem vocês, a execução deste trabalho não teria passado de conjecturas.

Aos meus alunos, ex-alunos e colegas de profissão e de departamento, o meu reconhecimento pelo apoio e pela consideração por mim demonstrada. Sei o quanto vocês torceram para que eu galgasse mais esse degrau na minha carreira. Saibam que vocês foram grandes incentivadores para que eu empreendesse este estudo. Espero com vocês poder compartilhar um pouco do que aprendi e que juntos possamos desbravar novos caminhos e construir novos saberes.

RESUMO

O objetivo desta tese é investigar os primeiros efeitos provocados pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tratando da oferta obrigatória do inglês no currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, e da sua obrigatoriedade nos currículos do Ensino Médio, o que acaba por provocar impactos negativos no sistema educacional brasileiro por ir de encontro aos direitos sociais e linguísticos das comunidades escolares sacramentados na LDBEN de 1996 e nos documentos dela decorrentes, como nos PCN, nas OCEM, na BNCC, etc., revelando a sua inconsistência com os estudos e pesquisas sobre a matéria. Para investigar os modos pelos quais o inglês, como disciplina escolar, voltou a ser um componente obrigatório no currículo da Educação Básica, depois de ter a sua hegemonia ameaçada, em 2005, pela chamada Lei do Espanhol, e de ter sido considerado parte de um núcleo complementar nos currículos escolares, foi feita a análise da sua institucionalização e da sua situação atual no currículo da Educação Básica, tratando das políticas educacionais relacionadas ao ensino das línguas, com base na historiografia e em trabalhos no campo da História do Ensino das Línguas (ALMEIDA FILHO, 2005; OLIVEIRA, 2010, 2017; SANTOS, 2017; VIDOTTI, 2010); História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990; CHERVEL e COMPÈRE, 1999); dos estudos sobre currículo (GOODSON, 2005); de trabalhos pioneiros no campo da Linguística Aplicada que contribuíram para uma história do ensino das línguas no Brasil (CHAGAS, 1976; CARNEIRO LEÃO, 1935); de estudos sobre o papel das línguas estrangeiras na formação e na internacionalização da educação e que apontam ser o inglês a *lingua franca* global (KACHRU, 1992; PHILLIPSON, 1992; CRYSTAL, 1999; SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2006, 2009; PENNYCOOK, 2002, 2006, 2010, 2017) e de estudos sobre políticas linguísticas (FISHMAN, 1974; TOLLEFSON, 2002; SPOLSKY, 2004, 2009, 2012; SHOHAMY, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; CALVET, 2007), com vistas a contribuir para o aprofundamento e extensão temporal da história do ensino das línguas no Brasil. O período eleito para a análise começa em 1961, ano da promulgação da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando pela Lei 5.692/71, a Lei 9.394/96, a atual versão da LDBEN, e termina em 2017, com a institucionalização da Lei 13.415/17. Como fontes, utilizei a legislação e a historiografia educacionais. Com este estudo, concluí que é preciso subsidiar ações que levem à criação de políticas linguísticas articuladas entre si, que contemplem a continuidade ou a prática do ensino efetivo de outras línguas, a fim de que o ensino massivo do inglês dê lugar à construção de currículos plurilíngues.

Palavras-chave: Ensino de Línguas. História da Educação. Língua Inglesa. Políticas Linguísticas.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to investigate the first effects provoked by the Law 13.415, of February 2017, which concerns the offering of English in the curriculum of Elementary School, as of the sixth grade, and imposes its obligatoriness in the curriculum of High School, which ends up provoking negative impacts in the Brazilian education system for being contrary to the linguistic and social rights of the school communities, which were enshrined in the LDBEN of 1996 and in the documents arising from it, such as PCN, OCEM, BNCC, etc., revealing the law is inconsistent towards studies and research on the matter. To investigate the ways English, as a school discipline, became part of the obligatory curriculum of the Basic Education, after having its hegemony threatened, in 2005, by the so-called Law of Spanish, and after having been considered part of a complementary component in the school curricula, I analyzed the way it consolidated its hegemony in the school curriculum and its current situation regarding the educational policies related to the teaching of languages, based on the historiography and on the works in the field of the History of Language Teaching (ALMEIDA FILHO, 2005; OLIVEIRA, 2010, 2017; SANTOS, 2017; VIDOTTI, 2010); History of School Disciplines (CHERVEL, 1990; CHERVEL e COMPÈRE, 1999); studies on curriculum (GOODSON, 2005); pioneer works in the field of Applied Linguistics that contributed to a history of the teaching of languages in Brazil (CHAGAS, 1976; CARNEIRO LEÃO, 1935); studies on the role of foreign languages in the formation and internationalization of education and which point to English as the global lingua franca (KACHRU, 1992; PHILLIPSON, 1992; CRYSTAL, 1999; SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2006, 2009; PENNYCOOK, 2002, 2006, 2010, 2017) and studies on language policies (FISHMAN, 1974; TOLLEFSON, 2002; SPOLSKY, 2004, 2009, 2012; SHOHAMY, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; CALVET, 2007), aiming to contribute to the deepening and to the increase of the time scope of the history of the teaching of languages in Brazil. The period chosen for the analysis begins in 1961, the year of the promulgation of the first version of the Law of Basic Guidelines, also including the Law 5.692/71, the Law 9.394/96, the current version of LDBEN, and ends in 2017, with the analysis of the Law 13.415/17. The legislation and the educational historiography were the research sources I made use of in this thesis. With this study, I concluded it is necessary to subsidize actions that lead to the formulation of articulated language policies that deal with the continuity or the practice of the effective teaching of other languages, so that the massive teaching of English makes way to the development of plurilingual curricula.

Keywords: Language Teaching. History of Education. English Language. Language Policies.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es investigar los primeros efectos provocados por la Ley 13.415, de 16 de febrero de 2017, tratándose de la oferta obligatoria del inglés en el currículo de la Enseñanza Fundamental, a partir del sexto año, y de su obligatoriedad en los currículos de la Enseñanza Media, que acaba por provocar impactos negativos en el sistema educativo brasileño por ir de encuentro a los derechos sociales y lingüísticos de las comunidades escolares garantizados en la LDBEN de 1996 y en los documentos resultantes de ella, como en los PCN, OCEM, BNCC, etc., revelando su inconsistencia con los estudios e investigaciones sobre la materia. Para investigar los modos en que el inglés, como disciplina escolar, volvió a ser un componente obligatorio en el currículo de la Educación Básica, después de haber su hegemonía amenazada, en 2005, por la llamada Ley del Español, y de haber sido considerada parte de un núcleo complementario en los currículos escolares, se hizo el análisis de su institucionalización y de su situación actual en el currículo de la Educación Básica brasileña, tratando de las políticas educativas relacionadas con la enseñanza de las lenguas, con base en la historiografía y en trabajos en el campo de la Historia de la Enseñanza de las Lenguas (ALMEIDA FILHO, 2005; OLIVEIRA, 2010, 2017; SANTOS, 2017; VIDOTTI, 2010); Historia de las Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990; CHERVEL e COMPÈRE, 1999); de los estudios acerca del currículo (GOODSON, 2005); de trabajos pioneros en el campo de la Lingüística Aplicada que contribuyeron para una historia de la enseñanza de las lenguas en Brasil (CHAGAS, 1976; CARNEIRO LEÃO, 1935); de estudios acerca del papel de las lenguas extranjeras en la formación y en la internacionalización de la educación y que apuntan el inglés como la lengua franca global (KACHRU, 1992; PHILLIPSON, 1992; CRYSTAL, 1999, SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2006, 2009; PENNYCOOK, 2002, 2006, 2010, 2017) y los estudios acerca de las políticas lingüísticas (FISHMAN, 1974; TOLLEFSON, 2002; SPOLSKY, 2004, 2009, 2012; SHOHAMY, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; CALVET, 2007), con miras a contribuir a la profundización y extensión temporal de la historia de la enseñanza de las lenguas en Brasil. El período elegido para el análisis comienza en 1961, año de la promulgación de la primera versión de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, pasando por la Ley 5.692/71, la Ley 9.394/96, la actual versión de la LDBEN, y termina en 2017, con la institucionalización de la Ley 13.415/17. Como fuentes, he utilizado la legislación y la historiografía educativa. Con este estudio, concluí que es necesario subsidiar acciones que conduzcan a la creación de políticas lingüísticas articuladas entre sí, que contemplen la continuidad o la práctica de la enseñanza efectiva de otras lenguas, a fin de que la enseñanza masiva del inglés dé lugar a la construcción de currículos plurilingües.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguas. Historia de la Educación. Lengua Inglesa. Políticas Lingüísticas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Países e Idiomas Falados	88
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEL – Ano Europeu das Línguas

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BRIC – Brasil, Rússia, Índia, China

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CsF – Ciência sem Fronteiras

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EF EPI – Índice de Proficiência em Inglês para Empresas

EIU – Economist Intelligence Unit

ELAN – Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Languages Skills in Enterprise

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IES – Instituições de Ensino Superior

INDL – Inventário Nacional da Diversidade Linguística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IsF – Idiomas sem Fronteiras

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEO – My English Online

NucLis – Núcleo de Línguas

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDPI – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa

SESU – Secretaria do Ensino Superior

TIRF – The International Research Foundation for English Language Education

TOEFL/ITP – Test of English as a Foreign Language/Institutional Testing Program

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 A MOTIVAÇÃO E A ORIGEM DA PESQUISA	18
1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA	21
1.3 A PERIODIZAÇÃO DA PESQUISA	22
1.4 O OBJETO E AS FONTES DA PESQUISA	23
1.5 OS OBJETIVOS DA PESQUISA	24
2. A QUESTÃO DAS LÍNGUAS	26
2.1 A HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS	26
2.2 SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO DO INGLÊS	27
2.2.1 O Inglês na Modernidade	29
2.2.2 O Inglês na Contemporaneidade	38
3. O ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA	47
3.1. O INTERESSE PELAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	49
3.2. AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS COMO CAMPO DE PESQUISAS	50
3.3. AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	55
4. AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DECLARADAS NA CONTRAMÃO DO PLURILINGUISMO	59
4.1. AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DECLARADAS: OS DOCUMENTOS DE BASE OFICIAL E PEDAGÓGICA E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	60
4.1.1. A Educação no Âmbito das Constituições Brasileiras	60
4.1.2. A LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961	62
4.1.3. A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971	65
4.1.4. A LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996	67
4.1.5. A Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017	68
4.1.6. Os Documentos de Base Pedagógica e as LE	71
4.1.6.1 Os PCN para o Ensino Fundamental	71
4.1.6.2 Os PCN para o Ensino Médio	73
4.1.6.3 Os PCN+	74
4.1.6.4 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio	75
4.1.6.5 A Base Nacional Comum Curricular	76

4.2. AÇÕES PLURILÍNGUES NO MUNDO	79
4.2.1. Os Programas de Cooperação Internacional	80
4.2.2. A Área Econômica	81
4.2.3. A Área Educacional	86
4.3. AÇÕES PLURILÍNGUES NO BRASIL	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

Contrariamente ao ‘monolinguismo’¹ que temos hoje no sistema educacional brasileiro, o valor das línguas em meio a um cenário de céleres mudanças econômicas, sociais e políticas tem levado ao aumento da oferta de línguas nos currículos desde as séries iniciais de escolarização, revelando haver políticas de ensino e de aprendizado dessas línguas (ENEVER, MOON, e RAMAN, 2009; GARTON, COPLAND e BURNS, 2011).

No Brasil, a institucionalização da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que obriga a oferta da língua inglesa (doravante LI) no currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, e o seu ensino nos currículos do Ensino Médio, acaba com um longo processo de instabilidade em relação a que língua estrangeira (doravante LE) deveria ser ensinada no ensino regular.

No entanto, ao mesmo tempo que põe fim à histórica instabilidade referente à(s) LE a ser(em) integrada(s) aos currículos escolares, impondo a obrigatoriedade da oferta e do ensino do inglês, a institucionalização dessa lei torna-se também polêmica por descumprir a então exigência superior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDBEN) de 1996 sobre a não especificação de que LE deveria(m) integrar o currículo do ensino brasileiro, atribuindo tal decisão às comunidades escolares e, sobretudo, por negar a importância de se estudar/aprender outros idiomas que não o inglês e o espanhol, alternância que temos observado no nosso sistema educacional.

Essa obrigatoriedade, quando isenta de estratégias não ingênuas de resistência e de debates sobre o que representa a imposição da LI, inibe engajamentos que visibilizem as políticas linguísticas de forma que elas possam confrontar o *habitus*² do inglês. Confronto, evidentemente, não com o intuito de fazer uma campanha contra essa língua, mas, sim, uma

¹ Esclareço que aqui emprego o termo monolinguismo como sendo este relacionado ao processo de robustez da colonização (hoje, acréscimo, de robustez da globalização) e imperialismo, não com a ideia de que as práticas monolíngues têm a ver com a unicidade das línguas, entendendo-as como sendo fixas, rígidas, sem misturas ou interferências e fechadas à construção de significados gerados pela atividade social (PENNYCOOK, 2010).

² O conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu (2001), e ao qual me filio nesta tese, surge a partir do seu interesse em compreender a relação entre as condições materiais de existência, ou seja, o capital econômico, a estrutura socioinstitucional e a individualidade. O *habitus* se configura como um sistema ímpar de disposições para a ação, desenvolvido pelos indivíduos em virtude da posição que ocupam na estrutura social. Segundo ele, o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (2007, p. 191).

campanha contra a hegemonia³ de qualquer outra língua que tivesse sido imposta em tempos de globalização.

Diante desse cenário, defendo a tese de que a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tratando da oferta obrigatória do inglês no currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, e da sua obrigatoriedade nos currículos do Ensino Médio, provoca impactos negativos no sistema educacional brasileiro por ir de encontro aos direitos sociais e linguísticos das comunidades escolares sacramentados na LDBEN de 1996 e nos documentos dela decorrentes, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), etc., revelando a sua inconsistência com os estudos e pesquisas sobre a matéria. É, portanto, sobre essa imposição legal e os aspectos históricos aí enredados que tratará esta tese.

Este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS), na área de concentração ‘História, Sociedade e Pensamento Educacional’ e vinculou-se à linha de pesquisa ‘História da Educação’. Vinculou-se, ainda, ao Núcleo de Estudos de Cultura da Universidade Federal de Sergipe (doravante NEC-UFS)⁴, coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, na linha de pesquisa ‘História do Ensino das Línguas’⁵.

³ Adoto o conceito de hegemonia como ela é entendida por Gramsci. A hegemonia como uma das dimensões da dominação de um grupo social sobre outros grupos e classes e que se manifesta de duas maneiras, quais sejam: “[...] como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser ‘dirigente’” (GRAMSCI, 2001, pp. 62-63). Para o autor, a direção que é obtida através de processos hegemônicos é tão importante quanto o domínio na dominação social.

⁴ O NEC-UFS foi criado em 2012 com o intuito de congrega pesquisadores das grandes áreas de Ciências Humanas, de Ciências Sociais e Aplicadas e de Letras, Linguística e Artes, para que, numa relação recíproca e não hierárquica de trocas e empréstimos, pudessem se romper as limitações disciplinares que dificultam perspectivas renovadoras de reflexão sobre a cultura moderna e contemporânea, com ênfase no estudo de seus aspectos organizacionais e representacionais. O NEC-UFS é um polo de investigação do centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias (CLEPUL) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Quatro são as linhas de pesquisa do grupo: História e Historiografia Educacional, Cultura Moderna e Contemporânea, História e Historiografia Literária e História do Ensino das Línguas, na qual se insere a minha pesquisa. Faz-se importante ressaltar o seu importante acervo sobre a história do ensino das línguas, legado do Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil (GPHELB), pioneiro no estudo sobre a temática, criado em 2006, extinto quando da criação do NEC-UFS, liderado pelo Prof. Luiz Eduardo Oliveira. O GPHELB tinha como proposta investigar o processo de institucionalização do ensino de línguas no sistema educacional no país, do ponto de vista legal, no intuito de delinear suas representações e finalidades pedagógicas, políticas e culturais.

⁵ Menção deve ser feita à Revista História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB), que tem como editor-chefe o Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho e traz muitas e significativas contribuições para as discussões relacionadas ao ensino de línguas. A Revista, cuja primeira edição foi publicada em 2007, é um periódico eletrônico com edição anual e tem por objetivo criar uma interpretação geral da evolução do ensino de línguas para os interessados na área, principalmente aos envolvidos no âmbito da formação de agentes do processo de aprendizagem e ensino a elas relacionados.

O trabalho foi também orientado pelo Prof. Dr. Luiz Eduardo Oliveira, cujas ações têm se concentrado no processo de institucionalização do ensino das línguas e de suas respectivas literaturas, bem como de sua configuração como disciplina escolar e acadêmica, no intuito de delinear suas representações e finalidades políticas, culturais e pedagógicas nos sistemas nacionais de educação.

Nas subseções que seguem, tratarei da origem da tese, das motivações que me levaram a realizar a pesquisa e de seus objetivos e estruturação.

1.1 A MOTIVAÇÃO E A ORIGEM DA PESQUISA

Segundo de BOT (2015), ter informações sobre o histórico de um autor e sobre a sua atuação em uma determinada área é fator relevante para compreendermos claramente de onde ele vem e o que modelou as suas escolhas e paradigmas.

Em consonância com o que expõe o autor, justifico, portanto, o porquê de eu ter escolhido a temática desta pesquisa, com o fito de explicitar aos leitores as minhas motivações em querer empreender este estudo sobre políticas linguísticas perante o ensino de LE e a sua relação no que concerne às questões voltadas ao inglês e às suas especificidades em diferentes momentos históricos.

O meu interesse por LE, particularmente pelo inglês e pelas políticas linguísticas, se fez manifesto, ainda que de forma assistemática, desde os idos do término do meu curso de graduação em Letras Português-Inglês, época em que eu já atuava como professora de inglês em cursos de idiomas e em uma escola da rede municipal, ou seja, muito antes de eu ingressar na Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS) como docente, em 2010, para ministrar as disciplinas correlatas à LI nos cursos de licenciatura em Letras Português-Inglês e Letras Inglês.

Dentre as minhas práticas e reflexões em instituições públicas nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como em redes privadas e cursos livres, as políticas linguísticas e a situação do inglês sempre despert(ar)am a minha atenção. Para as políticas linguísticas, no que diz respeito ao impacto das mesmas na manutenção e no declínio das línguas, na sua relação entre o poder e as línguas e nas grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade; para o inglês, no que concerne ao seu lugar em relação às outras línguas e a outros saberes, no tocante às suas finalidades e, por fim, à sua obrigatoriedade no sistema escolar brasileiro, com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e a sua posterior conversão em Lei, a 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O exercício da docência em cursos de licenciatura, formando professores de línguas, também me motivou a querer realizar a pesquisa para que eu pudesse aprofundar e sistematizar os meus conhecimentos no campo da História da Educação, da História do Ensino das Línguas e das Políticas Linguísticas e ter uma compreensão mais abrangente das questões versando sobre o ensino do inglês e questões a ele relacionadas.

Diante desse contexto, nos idos de agosto de 2010, quando eu começava a pensar sobre o ingresso em um Programa de Doutorado, opções e dúvidas abundavam. Orientações na área de Letras, Linguística e Artes, em diferentes linhas de pesquisa, já as tinha conseguido informalmente em conversas com professores de outras instituições, todos da área de Letras e Linguística, que haviam demonstrado interesse em trabalhar com o que eu à época me propunha a desenvolver; bastava concorrer às seleções e nelas lograr êxito. Não o fiz. Talvez porque já soubesse que a Educação seria a área da minha escolha. Foi o que aconteceu.

Licenciada em Letras Português/Inglês, com Mestrado em Letras e Linguística, na linha de pesquisa ‘Inglês e suas respectivas Literaturas’, pela Universidade Federal de Alagoas, estava ciente, desde o início, que a tarefa de produzir história constituir-se-ia em desafiante exercício. Assim o foi. E, embora possa parecer estranha a assertiva para alguns, é bom e natural que assim tenha sido, pois tempo e paciência são apenas dois dentre os inúmeros atributos demandados do bom historiador, ainda mais do principiante, como eu.

Adentrar uma nova área e familiarizar-me com ela e com as fontes, além de trabalhar com a fase da desmontagem e da demolição dos documentos (LE GOFF, 1996) com os quais eu teria contato no decorrer do doutoramento foram aspectos decisivos na construção do texto, pois foi essa desmontagem que me habilitou a construir as bases de sustentação teórica para que a crítica dos documentos que eu elegi para esta pesquisa fosse melhor elaborada. Assim, motivou-me e encorajou-me a prosseguir com as minhas incursões saber que, da demolição à compreensão das condições em que seriam produzidos os documentos-monumentos que comporiam a minha análise, uma longa e enriquecedora trajetória seria percorrida.

Ao optar por um doutorado em Educação, também antevi que tensões seriam frequentes. Inicialmente, elas surgiriam a partir de ideias fragmentadas as quais, em alguns momentos, dificultariam o processo de leitura e de elaboração dos textos em decorrência dos problemas de entendimento metodológico e teórico, os quais precisariam ser completamente superados, sendo eles imprescindíveis para a realização da pesquisa. Depois, recordando-me das discussões e leituras feitas quando do início dos estudos doutorais e mesmo antes deles, veio-me à mente a importância do ‘exercício disciplinado do olhar’ (VIDAL, 2001). Desse

exercício surgiriam as tensões decorrentes da necessidade de disciplinar o olhar, como e para o que olhar. Por último, havia, ainda, a dificuldade do caminhar para realizar o fazer historiográfico da maneira mais acertada. Afinal, a minha trajetória de anos devotada exclusivamente aos estudos da linguagem tornava a jornada deveras desafiadora.

Instigou-me, pois, o desafio de levar adiante a pesquisa no novo terreno que eu careceria explorar a fim de encontrar as bases de sustentação para desenvolver o meu trabalho e os estudos na área de Educação entusiasmavam-me cada vez mais. A Educação passaria a ser a grande área das minhas descobertas e, em relação a isso, não mais havia dúvidas.

Em junho de 2012, após participar de diferentes grupos de pesquisa, frustrava-me o fato de não encontrar um tema que fosse do meu interesse desenvolver na área escolhida. Ingressei, então, no NEC-UFS e, finalmente, comecei a me questionar, de forma mais sistematizada, sobre a minha operação historiográfica e sobre quão verdadeiramente árdua e concitadora era a tarefa de produzir história. Nesse momento, decisivo para a minha tomada de decisão, o desafio de adentrar a nova área de estudos tomou forma e começaram a surgir as indagações iniciais acerca de uma possível temática a ser investigada.

Ingressar como membro do NEC-UFS e estabelecer os primeiros contatos com o Prof. Dr. Luiz Eduardo Oliveira, coordenador do grupo e pioneiro nos estudos voltados à História do Ensino das Línguas, permitiu-me vislumbrar possibilidades, fortalecer o desejo de realizar uma pesquisa na área de História da Educação e conduzir uma investigação que abordasse a temática da História do Ensino das Línguas no Brasil, em particular o caso da LI. Estudos nessa mesma vertente, conduzidos entre 2007 e 2012, no GPHELB, aos poucos me revelaram que o mapeamento inicial que eu tinha em mente poderia ser traçado com vistas a contribuir para o aprofundamento e extensão temporal da história do ensino das línguas no Brasil.

E foi assim, em meio às discussões, leituras e elucubrações acerca do tema, no NEC-UFS, que começou a se concretizar o que, a princípio, apenas existia no mundo das ideias e em um terreno que, de início, me parecera tão desafiador e movediço. Trabalhar com a legislação deu-me essa impressão, inicialmente.

No decorrer dos estudos, essa impressão passou a ser certeza, pois com as mudanças ocorridas na legislação educacional, em particular a partir de 2016, quando se deu o impedimento da presidenta Dilma Rousseff e se acentuou a crise política no nosso país, o terreno legislativo tem sido a prova do quão instável pode ser.

Por fim, o caminhar entre as tensões do laborioso fazer historiográfico possibilitou-me conduzir os meus passos na busca de encontrar os nexos que passariam a ser fundamentais

não somente até o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, em 2014, como também no decorrer do doutorado.

1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA

Ao iniciar esta pesquisa, e na tentativa de familiarizar-me com o conteúdo daquilo que eu buscava desvelar com a minha investigação, eis que começam a pulular as questões que me levariam a proceder da maneira mais acertada para compor o meu texto a partir da sua problematização.

O problema de pesquisa, inicialmente voltado à dimensão formativa e ao ensino das LE, demandou uma ressignificação do trabalho que seria inicialmente feito com as duas LDBEN e a Lei 5.692/71. Com o surgimento da Lei 13.415/17, a problematização passou a versar sobre a imposição da oferta e do ensino do inglês nos currículos escolares no nosso sistema educacional, e ao fato dessa Lei ir de encontro aos direitos sociais e linguísticos das comunidades escolares sacramentados na LDBEN de 1996 e nos documentos dela decorrentes, revelando a sua inconsistência com os estudos e pesquisas sobre a matéria.

Diante dessa problematização, foi feita a seleção dos textos com os quais eu trabalharia e se definiu a escolha dos documentos de base oficial (as LDBEN de 1961 e 1996 e a Lei 5.692/71) e pedagógica (PCN, OCEM e BNCC) que me permitiriam produzir novos conhecimentos e desvelar novas formas de compreender os fenômenos, a exemplo da disseminação do inglês, e como esses foram (têm sido) desenvolvidos.

A escolha dos documentos de base oficial e pedagógica se deu, também, em virtude de ser o terreno legislativo fundamental para uma pesquisa como esta, que investiga o processo de institucionalização do ensino das línguas. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2010), todas as peças relacionadas a esse processo constituem-se em fontes de suma importância, pois representam a ação do Estado na propagação, representação ou mesmo na omissão do ensino de línguas e, por conseguinte, no processo de construção de uma identidade e de uma cultura nacional.

Essas reflexões sobre a natureza da pesquisa, suas particularidades, os instrumentos heurísticos do trabalho e o emprego correto desses instrumentos, foi determinante para que a investigação pudesse ser conduzida de maneira coerente à proposta do estudo.

1.3 A PERIODIZAÇÃO DA PESQUISA

Nos últimos anos, apesar de haver um número crescente de estudos que têm investigado a institucionalização, a oficialização, dentre outros aspectos do ensino das LE e suas respectivas políticas, a história do ensino das línguas no Brasil sempre carece de análises pedagógicas, políticas e linguísticas em se tratando dos seus objetos. Por esse motivo, propus-me a apresentar, inicialmente, de maneira breve e esquemática, o que se sabe, de maneira generalizada, a respeito da trajetória histórica do inglês e das LE dos séculos XVI ao XIX, com vistas a lançar as primeiras reflexões sobre a construção do *status* da LI. Posteriormente, propus-me a traçar a trajetória das políticas linguísticas referentes à institucionalização do ensino de LE no Brasil, no período de 1961 a 2017 - este o intervalo de tempo escolhido como o da periodização da tese – tratando da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que surgiu no desenrolar da pesquisa e na instabilidade do terreno legal.

Estando a delimitação temporal ligada à especificidade do objeto, qual seja, os processos políticos, legislativos e pedagógicos referentes às duas LDBEN, à Lei Federal 5.692/71 e, no desenrolar da pesquisa, à Lei 13.415/17, a qual surgiu no terreno movediço da legislação por mim já citado, eu precisaria observar, ao dar enfoque ao período compreendido de 1961 a 2017 e às reformas educacionais que aí preponderaram, se seria relevante empreender a presente investigação com vistas a lançar novas reflexões sobre a temática.

Foi, então, a partir de leituras de trabalhos do NEC-UFS e, sobretudo, a partir da leitura da dissertação do Prof. Luiz Eduardo Oliveira intitulada *A HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA DA LITERATURA INGLESA: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*, que pude concluir ser realmente válido o meu desejo de abordar o tema, pois o período por ele estudado antecedia o período da proposta que eu tinha em mente, habilitava-me a dar continuidade aos trabalhos por ele desenvolvidos na área concernente ao ensino de inglês no Brasil, além de contribuir para ampliar o acervo de trabalhos do grupo.

Como docente em um curso de formação de professores, também interessou-me realizar a pesquisa para aprofundar os meus conhecimentos no campo da História das Disciplinas Escolares e das Línguas, da História da Educação, da História das Ideias Linguísticas e das Políticas Linguísticas, para ter uma compreensão mais abrangente das questões versando sobre o ensino da LI, principalmente no que diz respeito às suas finalidades e à sua instabilidade nos currículos até a institucionalização da Lei 13.415/17.

Além disso, parecia-me ser pertinente e motivadora a realização de estudos que tivessem como propósito extrapolar o campo de análise linguístico do inglês, este sempre

contemplado com vasta fortuna crítica. A insipiência observada nos cursos de formação no que concerne ao conhecimento dos alunos sobre a história do ensino das línguas e as políticas linguísticas não pode deixar de ser destacada, visto que contribuiu de forma incisiva para vivificar o meu interesse por este estudo.

Diante do exposto, pareceu-me ser justificável a proposição de um trabalho que sistematizasse estudos voltados à história do ensino de línguas no Brasil, particularmente às reformas educacionais ocorridas na periodização que compreendia do século XVI ao século XIX; posteriormente, às de 1961 a 1996 e à Lei 13.415/17. A escolha do século XVI deveu-se ao fato de ser esse o século onde o ensino de LI como LE foi referenciado na literatura pela primeira vez. A escolha do ano de 1961 decorreu da promulgação da primeira LDBEN, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Em seguida, foi escolhida a Lei de Reforma do Ensino, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. A posteriori, escolheu-se o ano de 1996, quando se promulgou a LDBEN ora em vigor, a Lei 9.394, de 20 de dezembro. Por fim, foi eleito como marco final da pesquisa o ano de 2017, com a institucionalização da Lei 13.415, de 16 de fevereiro do mesmo ano.

1.4 O OBJETO E AS FONTES DA PESQUISA

Escolhida a periodização, coube-me refletir sobre o objeto da investigação e quais dos seus aspectos seriam estudados. Os processos políticos, legislativos e pedagógicos referentes à primeira LDBEN, a Lei 4.024/61, à Lei 5.692/71, à última LDBEN, a Lei 9.394/96 e à Lei 13.415/17 foram, então, selecionados.

Dentre as inúmeras possibilidades de análise, defini que o aspecto a ser observado nesses processos voltar-se-ia exclusivamente às questões das LE, buscando desvelar, por detrás das políticas linguísticas declaradas⁶, os argumentos e as preocupações referentes ao caráter de formação dessas línguas - em particular o caso do inglês.

O iniciar de uma pesquisa exige a localização das fontes e, nesse sentido, os conjuntos documentais por mim escolhidos, ainda quando da proposta da temática a ser investigada - embora sabendo que novos documentos poderiam surgir durante os estudos, como de fato aconteceu com a Lei 13.415/17 - já me clareavam um caminho que, muitas vezes, é

⁶ A noção de política linguística multidimensional proposta por Spolsky (2004, 2009, 2012), com a qual trabalho nesta tese, apresenta um construto que prevê três dimensões, quais sejam, as práticas, as crenças e a gestão das línguas, sendo o cerne deste estudo as gestões voltadas ao ensino das línguas, aqui tratadas como políticas declaradas, segundo definição do próprio autor. As dimensões das práticas e das crenças, embora nesta tese não seja o meu objetivo dar-lhes enfoque, são nomeadas, respectivamente, de políticas praticadas e de políticas percebidas, também de acordo com a proposição spolskiana.

delongado para pesquisadores que não têm claras as fontes que melhor lhes servirão como instrumentos de suas pesquisas. A historiografia e a legislação educacionais constituíram-se nas fontes desta pesquisa e a escolha foi feita com rigorosa observância à periodização e à especificidade do objeto.

1.5 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo claras as fontes, os objetos, o caminho a ser percorrido e a demarcação temporal do estudo, não houve dificuldades na elaboração dos objetivos, o que não implica dizer que a construção dos mesmos não tenha exigido ponderação e cuidados no que diz respeito à exequibilidade da proposta.

Como objetivo geral da pesquisa, propus-me a investigar os primeiros efeitos causados pela institucionalização da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, tratando da oferta obrigatória do inglês no currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, e da sua obrigatoriedade nos currículos do Ensino Médio, o que acaba por provocar impactos negativos no sistema educacional brasileiro por ir de encontro aos direitos sociais e linguísticos das comunidades escolares sacramentados na LDBEN de 1996 e nos documentos dela decorrentes, revelando a sua inconsistência com os estudos e pesquisas sobre a matéria.

Com o objetivo específico propus-me a investigar que argumentos preponderaram quando o Estado, por intermédio das suas políticas linguísticas, excluiu o ensino de LE do currículo escolar, particularmente o de LI e, ainda, que argumentos levaram o Estado a inseri-lo no currículo escolar com a institucionalização da Lei 13.415/17.

Para atingir esses objetivos, mostrou-se necessário abordar o que alguns intelectuais da educação pensaram acerca das LE a partir do século XVI para, além de situar o leitor nesse percurso histórico, fazer sucintamente a análise desse contexto, o que me possibilitaria melhor analisar os processos legislativos, pedagógicos e linguísticos que trataram da questão, a partir da década de 60, eleita como início da periodização do trabalho.

Como aporte teórico, foi de fundamental importância para analisar a situação educacional no tocante às LE da periodização eleita a leitura de obras tratando da História do Ensino das Línguas (ALMEIDA FILHO, 2005; OLIVEIRA, 2010, 2017; SANTOS, 2017; VIDOTTI, 2010); da História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990; CHERVEL e COMPÈRE, 1999); dos estudos sobre currículo (GOODSON, 2005); de trabalhos pioneiros no campo da Linguística Aplicada que contribuíram para uma história do ensino das línguas no Brasil (CHAGAS, 1976; CARNEIRO LEÃO, 1935; RAJAGOPALAN, 2005, 2011); de

estudos sobre o papel das LE na formação e na internacionalização da educação e que apontam ser o inglês a *lingua franca* global (KACHRU, 1992; PHILLIPSON, 1996; CRYSTAL, 1999; SEIDLHOFER, 2001; JENKINS, 2006, 2009; PENNYCOOK, 2002, 2006, 2010, 2017); de estudos sobre políticas linguísticas (FISHMAN, 1974; TOLLEFSON, 2002; SPOLSKY, 2004, 2009, 2012; SHOHAMY, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; CALVET, 2007), dentre outros. Como fontes, utilizei a legislação e a historiografia educacionais referentes às periodizações propostas.

No tocante à estruturação deste trabalho, eis como ela foi pensada.

Na apresentação, explico o porquê da escolha da temática, detalho as minhas motivações em empreender o estudo e trato da estruturação da tese e dos seus objetivos.

Na segunda seção, “A Questão das Línguas”, faço uma narrativa acerca do saber construído em torno das línguas, em particular sobre a LI e a construção do seu *status*, de forma sucinta e esquemática, explicitando como o conhecimento linguístico avançou, foi formulado e comunicado, ou seja, como se desenvolveu através dos tempos, em determinados momentos da história.

Na terceira seção, intitulada “O Ensino de Línguas Estrangeiras como Política Linguística”, trato das políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas, dando ênfase ao ensino-aprendizagem de LE no nosso sistema educacional, relacionando-as com a LI.

Na quarta seção “As Políticas Linguísticas Declaradas na contramão do Plurilinguismo”, relaciono essas políticas com a LI, elegendo como marco temporal a década de 60, com a promulgação da primeira LDBEN, e como marco histórico a década de 80, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Nas considerações finais, o desejo é que a discussão apresentada contribua para fomentar propostas e debates sobre o estabelecimento de uma política linguística explícita e traduzida às especificidades de cada estado do país, visando à maximização das suas potencialidades locais, à construção de currículos plurilíngues desde as séries iniciais de escolarização e à orientação sobre a importância da diversidade linguística, bem como para lançar reflexões sobre a complexidade do processo ensino-aprendizagem de LE, na (re)construção de uma política da LI, em particular, bem como na de outras línguas que fazem parte desse complexo e instigante contexto.

Feitas essas ponderações tratarei, na seção que segue, do percurso histórico das línguas, com o objetivo de situar o leitor neste universo, na história da educação em geral, e na história da LI, em particular.

2 A QUESTÃO DAS LÍNGUAS

Não nos é novidade o fato de o ensino das línguas ser um objeto de estudo comum aos pedagogos e linguistas. No entanto, conforme Oliveira (2017), a falta de perspectiva histórica a esses pesquisadores os faz, muitas vezes, chegar a conclusões que sempre correm o risco de andar em círculos ou, num grau diferenciado, de redescobrir a pólvora, devido à falta de diálogos com o que tem sido estudado ou falado sobre a matéria.

Com o fito, portanto, de mostrar a importância dessa interdependência entre a história da educação e o ensino de línguas, discorrerei brevemente, nesta seção, acerca do que se sabe sobre a história do inglês e das línguas, em geral, a partir do momento em que as LE passam a receber a atenção dos pensadores modernos, acompanhando o modo pelo qual o ensino de línguas era visto e que papel esse ensino desempenhava na sociedade, bem como na mente humana e na formação do homem (SANTOS, 2017).

2.1 A HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS

Dentre as muitas maneiras de se falar sobre a história do ensino das línguas, optei por iniciar a minha escrita traçando um paralelo entre a história do ensino das línguas no Brasil, em geral, e a do inglês, em particular, pois ainda que eu pretendesse apenas ensaiar respostas para questões devotadas às línguas, aos seus *status* e ao seu ensino, careceria não somente de uma compreensão da Escola dos séculos XX e XXI, mas também de uma compreensão retrospectiva dessa Escola como uma instituição histórica de uma sociedade colonizada. Essa compreensão retrospectiva, mesmo que sucinta, na constituição do discurso pedagógico e de posições de sujeito, pode nos fazer compreender como, hoje, o Estado e a Escola enfrentam certas contradições, tratando-as, quase sempre, como meras oposições (SILVA, 2007).

Sabemos que o interesse pelas LE no decorrer do tempo é fato incontestável e se justifica pela necessidade que temos de aprender outros idiomas com as mais diversas finalidades, sejam elas comerciais, políticas, formativas, ou de outra natureza. Ao prescindirmos, porém, de considerações históricas sobre o assunto, não nos é possível compreender que a história validada pelos países hegemônicos falantes do inglês, por exemplo, muitas vezes elaborada a partir de um conjunto de eventos históricos, políticos e econômicos intencionalmente selecionados, pouco nos tem a acrescentar no sentido de pensarmos criticamente sobre a

importância (ou não) do ensino dessa LE no nosso sistema educacional e das complexas implicações que daí advêm, seja nos âmbitos social, cultural, econômico ou político.

Nesse sentido, tratar da história do ensino de línguas é adentrar na história geral que lhe serve como pano de fundo, o que nos permite melhor compreender os processos pelos quais passam as línguas e, por conseguinte, melhor compreender as sociedades que delas fazem uso, dentre outros aspectos, sobretudo para que possamos manter um olhar crítico sobre essas sociedades, principalmente em conjunturas semelhantes à da escrita deste texto, cujo cenário é o de repetidos ataques a direitos historicamente conquistados.

É, também, tratar das políticas linguísticas, não somente com a ideia voltada ao da possibilidade de se manipular ou planejar as línguas naturais, o pilar em que se fundou a área de Política Linguística, mas também, e principalmente, com o propósito de discutir de que forma se constroem os processos de planejamento, o quanto são eficientes, e se realmente o são, e os porquês por detrás dessa construção. Afinal, a língua sempre foi, continua e permanecerá sendo planejada, algumas vezes com sucesso, outras não (FISHMAN, 1974).

Partindo desses pressupostos, discorrerei, a partir deste ponto, sobre as línguas e seus aspectos históricos, políticos e culturais sem, evidentemente, ter a pretensão de esgotá-los, mas com o intuito de lançar novos olhares sobre a temática, dando enfoque às políticas linguísticas, sobretudo às declaradas, referentes ao ensino das LE, particularmente ao do inglês, objeto deste estudo.

2.2 SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO DO INGLÊS

Considero ser uma língua nomeada um fato social e político tanto quanto um sistema linguístico. Nesse sentido, por serem as línguas parte fulcral da identidade e da cultura de grupos diversos, arrisco-me a dizer que as decisões sobre as línguas, os seus nomes e as formas de usá-la são atribuídas às pessoas que detêm poder e influência na sociedade, o que nos revela que a grande maioria dos fatos relacionados às línguas, apesar de estarem relacionados à linguística, tem uma relação muito mais forte com a política e com a história.

Diante do exposto, os avanços históricos e linguísticos se interligam, de alguma maneira e, por esse motivo, avaliar o presente na perspectiva do que já aconteceu nos traz importantes contribuições no sentido de prospectarmos possibilidades, melhor compreendermos o que acontece com as línguas na sua relação com a sociedade e alguma coisa das sociedades que as falam, bem como o papel desempenhado pelas línguas em um determinado momento da história (JANSON, 2015).

Há muitas maneiras de se estudar a história do ensino das línguas. Pesquisadores e historiadores, em todo o mundo, se concentram em aspectos diferentes dessa história na tentativa de traçar um paralelo entre essas práticas e as práticas do seu tempo.

Consoante Oliveira (2017), alguns desses aspectos estão relacionados ao campo da história da educação, no qual historiadores se concentram na vida privada, política e intelectual de professores considerados personagens históricos importantes, e não apenas no ensino de línguas. Outros preferem se concentrar em instituições onde o ensino de línguas aconteceu, apesar dessas instituições não serem dedicadas apenas ao ensino de línguas, mas a diferentes tipos de currículo: universitários e religiosos, militares, comerciais e de instrução primária e secundária. Neste caso, a intenção é enfatizar a importância histórica das instituições em suas dimensões simbólicas e físicas. Há, também, os que se dedicam ao estudo de materiais didáticos e livros escolares, cuja disposição e classificação através dos tempos trazem consigo uma importante contribuição ao estudo do ensino das línguas, pois podem sugerir algumas das suas práticas históricas. Ainda segundo o autor, estudos sobre a história do ensino de LE, no campo da Linguística Aplicada, se concentram em diferentes métodos de ensino no decorrer dos tempos (mas não somente, acrescento). Para ele, no entanto, uma forma de se abordar todos esses elementos sem correremos o risco de enfatizar apenas alguns, anacronicamente, ou de alguns deles nos esquecermos, é traçando um paralelo entre a história do ensino das línguas e a história das ideias pedagógicas e, no caso do Brasil, a história da educação brasileira. É à esta última proposição do autor que me filio.

Na próxima subseção, descreverei alguns momentos que mostram como a LI se relacionou e tem se relacionado com a história e com outras línguas, a fim de lançar as primeiras reflexões sobre como se deu a construção do seu *status* de língua franca global.

2.2.1 O Inglês na Modernidade⁷

Há cerca de 2000 anos, o inglês não existia e até quando existirá é questão difícil de responder, pois o modo como as línguas surgem, desaparecem e os porquês de terem destinos tão diferentes são questões complexas e relacionadas ao que acontece com os seus usuários, seja individualmente, seja coletivamente. Em outras palavras, as línguas são contingências da história e os eventos históricos, frequentemente, também são contingências das línguas faladas pelas pessoas. Assim, a história é afetada pelas línguas, e as línguas são parte dessa história (JANSON, 2015).

Pensando dessa forma, estando a LI implicada em vários eventos históricos, pareceu-me plausível avaliar o presente na perspectiva de fatos já ocorridos, com o propósito de aguçar a visão no tocante às relações entre as sociedades de épocas distintas e às línguas que nelas tiveram proeminência.

Feitas essas reflexões sobre qual seria o período ou a escolha mais acertada para começar a narrar a história do inglês, tratarei, nesta subseção, do inglês na modernidade, sendo o século XVI tomado como periodização para dar início à narrativa por ser esse o momento em que o seu ensino como LE foi referenciado pela literatura pela primeira vez.

De acordo com Santos (2010), o ensino de LI como LE foi primeiramente referenciado pela literatura a partir do século XVI, em decorrência da reforma protestante, uma vez que, nesse período, foi observado um grande número de refugiados franceses na Inglaterra. Muitos membros da Igreja Cristã, bem como cientistas e letrados, já utilizavam o latim para a docência em universidades estrangeiras. Com a experiência adquirida, e a necessidade da época, esses professores franceses se tornaram autores de gramáticas e dicionários da língua inglesa, sendo estas obras precursoras dos inúmeros compêndios publicados, principalmente a partir do século XVIII, para o ensino de inglês a não falantes deste idioma.

Na Europa, durante a Idade Média, é sabido ser o latim a língua de prestígio, usada como a língua da igreja, das publicações, dos negócios e das relações internacionais.

⁷ Com a descoberta do Novo Mundo, o Renascimento e a Reforma, nos séculos XV e XVI, surge a Era Moderna, a qual se desenvolve com as Ciências Naturais no século XVII, atinge seu ápice político com as revoluções do século XVIII e desenrola suas implicações gerais após a Revolução Industrial, no século XIX. Neste estudo, ao tratar da modernidade, devo ressaltar que me associo ao conceito de Giddens (2002), sobretudo no que concerne às tendências globalizantes do que ele chama de alta modernidade, o que implica dizer que ninguém pode se eximir das transformações por ela provocadas, e ao fato de ele entendê-la num nível institucional, no qual as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, afetando os aspectos mais pessoais da nossa existência. O autor define a alta modernidade, também chamada de modernidade tardia ou modernização reflexiva, como uma ordem pós-tradicional, que, longe de romper com os parâmetros da modernidade propriamente dita, acentua ou radicaliza as suas características fundamentais.

Entretanto, no final da Idade Média e começo da Renascença, se tornaram importantes as línguas vernáculas, a exemplo do francês, inglês, espanhol, italiano, holandês e alemão.

Diante dessa mudança, o latim, por sua vez, conforme Cestaro (2006), passa a ser cada vez menos usado na oralidade e as diversas línguas nacionais o suplantam como língua de comunicação, tornando-se objetos de aprendizagem escolar. No entanto, no que tange ao plano metodológico, diz a autora ser importante salientar que é o modo de ensino do latim que prevalece durante toda a Idade Média e que é nesse modelo que se baseará o ensino das línguas vivas ou modernas.

Apesar de continuar ditando o modo como deveriam ser ensinadas as línguas, o declínio do latim inicia-se no século XVI, abre espaço para a consolidação do inglês e do francês, deste século ao século XIX, como fontes de acesso a padrões de civilidade, fazendo com que tudo que se relacionasse a essas duas línguas e países se tornasse modelo a ser seguido, tanto nos costumes, como nas atividades comerciais, e colocando ainda mais em destaque essas duas potências. Em decorrência do espaço conquistado, estas nações colonizadoras intensificaram os investimentos nos seus processos expansionistas, aumentando a rivalidade já existente, e influenciando o modo de agir de outras nações (SANTOS, 2017).

Diante da ascensão inglesa e, principalmente, da francesa, no ocidente, conforme já revelavam os textos chaucerianos e outras obras, ainda no século XIV, é necessário analisar a relação entre estas duas nações e o Iluminismo, inserindo-a nas discussões referentes ao ensino de línguas na modernidade⁸.

O Iluminismo, movimento que marca a modernidade no território europeu e o ponto de partida para as Revoluções Francesa e Industrial, reformulou completamente as percepções entre o homem e o mundo. Na tentativa de explicar cientificamente a existência do homem e sua interação com seus semelhantes e a natureza, o movimento iluminista⁹ combatia a crítica

⁸ Data do século XVI o projeto sociocultural da modernidade. Em virtude das suas infinitas possibilidades e, como tal, muito complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios, esse projeto atravessa reformas de múltiplas ordens, consolida-se no século XVIII e, até os dias atuais, tem se modificado intensamente. O mundo, a partir do século XVI, apresenta-se, em relação ao das civilizações medievais, mais heterogêneo. Pode-se falar e apreciar o mundo sob outras vozes e outros ângulos; as relações entre os homens apresentam-se menos hierarquizadas; não há mais uma orientação central - política, religiosa ou cultural - e novas produções subjetivas são gestadas ao longo de múltiplas reformas que se desenrolam a partir do Renascimento (MANCERO, 2002).

⁹ O Iluminismo é a doutrina que marca este século, denominado pelos historiadores de Século das Luzes. Este movimento de caráter cultural, filosófico e ideológico contesta o mercantilismo, o monopólio, a desigualdade social, o absolutismo e a proibição do livre pensamento. Os intelectuais que seguiam essa doutrina acreditavam que somente através da razão, alicerçada em bases empíricas e científicas, poderia ser construída uma nova sociedade em que governo, economia, educação e religião estivessem pautados por bases mais equitativas de direitos a todos os cidadãos. Para Darnton (2005), esse Iluminismo inflado pode ser identificado com toda a modernidade e com quase tudo o que se agrupa sob o nome de civilização ocidental. Assim, pode ser responsabilizado por quase tudo que causa descontentamento, especialmente nos campos dos pós-modernistas e antiocidentalistas. Na obra *Os dentes Falsos de George Washington*, o referido autor trata do movimento

da autoridade e da tradição cultural, e fazia uso da razão para dirigir o progresso da vida em quaisquer que fossem os aspectos da sociedade.

Ao discutir a história do ensino de línguas, nesse contexto, faz-se necessário analisar a relação entre as práticas educacionais e o modo pelo qual os preceitos morais eram trabalhados, uma vez que, desde o século XVI, era uma constante o objetivo de inculcar valores morais na mocidade.

Para Santos (2017), tal preocupação é recorrente nos escritos dos pensadores modernos, dentre os quais *O Príncipe* (Nicolau Machiavel, 1513); *De Pueris* (Erasmus de Rotterdam, 1528); *Didática Magna* (Comenius, 1630); *Ensaio acerca do entendimento humano* (John Locke, 1690); *O Verdadeiro Método de Estudar* (Luís António Verney, 1746); *Emílio, ou Da Educação* (Jean-Jacques Rousseau, 1762); *Pedagogia Geral* (Johann Friedrich Herbart, 1806); *Cartas sobre educación infantil* (Johann Heinrich Pestalozzi, 1817); *Da Educação* (J. B. da S. L. Almeida Garret, 1829); *Da educação* (Herbert Spencer, 1861); *Primeiras lições de coisas* (Norman Alisson Calkins, 1861), e outros que também ressaltaram o valor da moral na educação e a importância em se trabalhar uma boa orientação educacional em busca da felicidade.

Destacar o valor intrínseco da felicidade nas situações educativas, a exemplo do que fez Spencer (1861), levantando questionamentos sobre como utilizar todas as fontes de felicidade que a natureza deu ao homem e como ele poderia melhor empregar todas as suas faculdades para o seu maior proveito e dos outros, vivendo, assim, a vida em sua plenitude, tornara-se a tônica dos ideais e das preocupações iluministas.

Sendo a educação uma das principais preocupações iluministas, não poderiam ser olvidadas as Humanidades Clássicas¹⁰, visto que essas se apresentaram no percurso da História da Educação “não somente como *estudos*, como uma *instrução*, mas como uma *educação* do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma” (CHERVEL e COMPÈRE, 1999, p.152). Essa literatura advinda das Humanidades Clássicas, constituída de lições e

iluminista desconstruindo-o e classificando-o como sendo o imperialismo cultural disfarçado de uma forma mais elevada de racionalidade. Quanto aos intervenientes políticos, o autor os classifica como uma elite intelectualizada que tinha por objetivo alcançar as posições de comando da cultura e iluminar, sim, mas de cima para baixo.

¹⁰ A expressão *humanidades clássicas* é pura redundância quando empregada tomando-se como referência o Antigo Regime e a maior parte do século XIX, já que as humanidades eram clássicas em essência e coincidiam exatamente com a noção de *estudos clássicos*. A expressão *humanidades clássicas* só aparece no fim do século, época em que os partidários de uma modernização do ensino secundário falam de humanidades *modernas*, *francesas* e mesmo *científicas*. Os defensores do ensino tradicional opõem-nas, então, às *humanidades clássicas*, lembrando, assim, que esse modelo fôra, durante muito tempo, hegemônico (CHERVEL, COMPÈRE, 1999, p. 151).

valores morais e/ou cívicos, refletia comportamentos dignos de serem imitados e formaria indivíduos de espírito elevado, inculcados da tão desejada moral.

De acordo com Santos (2017), apesar de ser praticamente obrigatória, a felicidade iluminista precisava ser regulada pelo Estado, com o objetivo de proteger os Estados Nação. Neste contexto, consoante a autora, a educação exerceria um papel essencial, na medida em que prepararia os homens responsáveis pelo desenvolvimento da nação para ocupar os cargos de destaque, fazendo com que alcançassem, enfim, a felicidade. O resto da população deveria receber os conhecimentos básicos de ler, escrever e contar, suficientes para dar sustentação ao desenvolvimento da sociedade e para a tão sonhada felicidade dessa classe operária, já que a felicidade deveria ser relativizada pelo Estado.

Indivíduos felizes. Nação feliz. A busca constante pela felicidade¹¹, valorizada pelos ideais iluministas, destacava o papel da educação, sendo essa a porta para que esses ideais pudessem ser alcançados. Com isso, em se tratando do ensino de línguas, é possível afirmar que a preocupação em relação ao método¹² passou a existir, dada a necessidade de se assegurar a sua eficácia a qual, por conseguinte, garantiria a felicidade dos que obtivessem sucesso com a educação que receberiam. Afinal, a felicidade era o bem maior a ser alcançado, motivo pelo qual se tornou a preocupação dos pensadores modernos assegurar a felicidade por intermédio da educação. Educação essa atrelada à felicidade que, no entanto, não implicava assegurar uma educação igualitária.

Finda essa reflexão sobre os preceitos iluministas, é importante destacar que em Portugal, assim como na Espanha, o Iluminismo apresentou interpretações distintas na historiografia, tendo o Portugal do século XVIII seu conceito de modernidade associado ao período pombalino (OLIVEIRA, 2010).

O século XVI, “época, como se sabe, da formação dos Estados europeus, da revolução científica, das reformas religiosas, da colonização, da ascensão dos vernáculos, da gramatização e da escolarização” (OLIVEIRA, 2015, p. 26) e considerado o século que

¹¹ Minois (2011) relacionou ter sido a preocupação com a felicidade uma constante na história, referenciando-a à utopia humanista, do início do século XVI, de construção da felicidade, mesmo sabendo que ela não seria para todos. Segundo ele, a felicidade só poderia existir para um pequeno grupo de privilegiados protegidos do resto do mundo. Ele a descreve como sendo frágil e como um estado excepcional, uma vez que sua abertura para todos seria o decreto de morte da própria felicidade.

¹² Tradicionalmente, entende-se por *método* um conjunto de regras e princípios de como se deve fazer alguma coisa. Entretanto, em observância à origem da palavra, que vem do grego *methodos*, ou seja, caminho que leva a um determinado destino, podemos afirmar que os métodos não definem apenas como, mas também o que se deve ensinar. Em outras palavras, são os objetivos de ensino demandados pela sociedade, em determinada época, que influenciam o método a ser empregado e que a tradição das práticas escolares perpetua (UPHOFF, 2008).

demarca e fundamenta o conceito de modernidade¹³, remete-nos, então, ao contexto das reformas pombalinas.

Ao ser situado no contexto da legislação pombalina, na qual a ideia de Europa se fazia bastante marcada, reportar-nos à legislação pombalina voltada para a instrução pública, de modo geral, e ao ensino das línguas, em particular, cuja grande inovação foi a ênfase dada à institucionalização do ensino da língua portuguesa, então assumida como língua nacional, faz-se necessário, visto que

[...] a governação pombalina impõe-se como uma ruptura sem precedentes na história portuguesa, uma vez que propôs mudanças estruturais, com destaque para sua reforma da instrução pública que, ao estatizar o ensino e institucionalizar a profissão docente, teve um papel pioneiro na Europa (OLIVEIRA, 2010, p. 44).

Portanto, para agora falar da história do ensino das línguas no Brasil, reportar-me-ei à legislação pombalina¹⁴ e às suas reformas as quais, eu diria, muito têm a ver com a ideia de interdição de outras línguas em favor de uma única, como o que hoje temos no sistema educacional brasileiro.

No século XVI, no Brasil Colônia, consoante Vidotti (2010), a Companhia de Jesus, ordem religiosa jesuítica, à época responsável pela instrução pública, não incluiu as LE (chamadas de línguas vivas à época) como componentes do *Ratio Studiorum*, documento que regulamentava o ensino jesuítico, sendo apenas o latim e o grego consideradas disciplinas dominantes.

Após mais de duzentos anos de reinado, deu-se a expulsão dos jesuítas, em 1759. Isso porque o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal, tinha interesse em equilibrar a balança comercial, atenuando os privilégios das ordens religiosas e, sobretudo, em consolidar a língua do império com vistas a alçar a nação portuguesa e seus reinos a uma situação que lhes permitissem competir com as potências estrangeiras e filiar-se ao “ideário das luzes”.

¹³ Segundo Kaplan e Widdowson (1992), à medida que emergem novas nações, surgem preocupações relacionadas ao sistema político e a sua capacidade de subsidiar os seus cidadãos, motivo pelo qual atestam estar a questão da modernização obrigatoriamente incluída no planejamento linguístico. Para esses autores, modernização implica o disponibilizar informação científica e técnica, além de ter a preocupação com tecnologias apropriadas e sua transferência. Aqui, acrescento o fato de ser a modernização linguística um dos postulados fundamentais da área de Política Linguística em seus primeiros anos.

¹⁴ Neste trabalho, ao falar sobre a legislação pombalina, refiro-me às peças legislativas que foram idealizadas, elaboradas e expedidas durante o reinado de D. José I, cujo período se estende de 1750 a 1777 e período no qual Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal, exerceu controle quase absoluto dos assuntos relativos ao governo, inclusive impondo a língua portuguesa como a língua da nação.

Para lograr êxito, Pombal lança uma reforma educacional chamada Reforma Pombalina de Estudos Menores¹⁵, quando o Estado passa a orientar as políticas educacionais e as línguas inglesa e francesa, além do latim e do grego, passam a ser recomendadas para os cursos de medicina e matemática na Universidade de Coimbra (VIDOTTI, 2010).

Vale mencionar que, no tangente às LE, esse período impôs a língua portuguesa como a língua da nação lusitana, institucionalizando-a, e que pode ser ainda hoje considerada como uma das mais eficientes políticas linguísticas declaradas de que se tem conhecimento, considerando que foi essa a língua que passou a ser oficialmente tomada como signo de civilidade e superioridade, em oposição às culturas e línguas ditas primitivas. Os princípios de civilidade estavam em consonância com um projeto de racionalização do Estado português. No contexto brasileiro, essa racionalização atuou tanto sobre as riquezas coloniais, como visou “padronizar a administração, a organização militar e o treinamento educacional” (FRANCO, 2007, p. 11).

A institucionalização do ensino da língua portuguesa como língua nacional visava, segundo Oliveira (2015), ao “aumento da Fazenda Real e o incremento do commercio do sertão”, sendo a ênfase dada à institucionalização guiada por motivação de ordem muito mais política e econômica do que propriamente linguística, pois

[...] o ‘pombalismo’ apresenta-se muito mais como um denominador comum de opiniões correntes, antes e durante os anos de seu governo, integradas no protagonismo de um ministro que buscou realizar, na prática, mediante o seu poder legiferante, os ideais e aspirações de caráter político, econômico, pedagógico e cultural de muitos intelectuais setecentistas (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

O ensino das LE, em Portugal, instituiu-se no contexto das Reformas Pombalinas da Instrução Pública, acompanhando o processo de institucionalização dos estudos matemáticos, motivo pelo qual a criação das primeiras cadeiras públicas de inglês e francês no Brasil, em 1809,

[...] é declarada no mesmo documento em que a Mesa do Desembargo do Paço dá provimento a uma cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria, assim como não é de estranhar que os Colégios e Academias Militares e de Marinha, em Portugal e no

¹⁵ A Reforma dos Estudos Menores decretou o fim das escolas dos jesuítas e do ensino por eles oferecido. Essa imposição pelo Alvará de 1759, deveu-se ao fato de Pombal atribuir a esse grupo de religiosos a morosidade na aprendizagem da língua latina a partir dela mesma, o que poderia ser a causa do cansaço e da incompreensão por parte dos alunos. Segundo o discurso pombalino, o método de ensinar a língua latina, tornava a sua aprendizagem enfadonha por parte desses alunos, que demoravam demasiadamente para assimilar o ensino de uma língua importante para que se desenvolvessem profissionalmente. Diante disso, o latim poderia ser simplificado e, para abreviar a duração desse aprendizado, a língua portuguesa seria usada para simplificar esse processo (BARBOSA, 2010).

Brasil, sejam as primeiras instituições responsáveis pela inserção em seus currículos das línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2015, p. 35).

No século XVIII, era raro o ensino de LE nas escolas europeias (HOWATT, 1984). No Brasil, as LE não faziam parte do *Ratio Studiorum*, documento que regulamentava as escolas jesuítas, no qual apenas o latim e o grego eram as disciplinas dominantes. Usualmente, mesmo os que se predispunham a estudar uma LE que não o latim ou o grego, eram instruídos no latim, pois eram as regras gramaticais dessa língua as aplicadas na nova aprendizagem de quaisquer que fossem as LE.

Nesse mesmo período, a Companhia de Jesus já construíra um aparato que incluía escolas de ensino de primeiras letras, os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior. Porém, as LE continuavam excluídas do *Ratio Studiorum*.

Nos idos do século XIX, o iluminismo francês ainda se fazia presente nas esferas política, intelectual e social. Também na esfera educacional, a instrução pública brasileira era pensada pelos ideais iluministas visando ao progresso e à perfectibilidade humana, ou seja, ainda em direção à modernidade.

Nesse século, no período que compreende a chegada da Família Real, em 1808, e a instauração e vigência da Primeira República, em 1889 e 1930, respectivamente, a atenção referente ao ensino das línguas devotava-se aos cuidados com a produção de quadros humanos educados da elite, com vistas a prepará-los para estudos na Europa.

Consoante Santos (2017), com os estreitamentos dos laços comerciais entre Portugal e Inglaterra, a partir da vinda da família real ao Brasil, era de se esperar uma maior aproximação entre as línguas inglesa e portuguesa, já que a presença de ingleses em nosso território crescia com os constantes favorecimentos à “nação amiga”.

Entretanto, ainda segundo a autora, esse incentivo à aprendizagem do inglês e ao seu ensino, em decorrência das intensas trocas comerciais verificadas entre os dois países, ainda encontrava uma barreira a ser vencida, ou, pelo menos, atenuada: o fascínio exercido pela língua de Luiz XIV e a supremacia francesa nas questões educacionais. Supremacia que se fazia presente em grande parte do mundo do século XVI ao XIX e que pode ser constatada em todas as referências feitas ao ensino de línguas nos Estatutos das 22 Universidades fundadas no Brasil, nos estudos e exames preparatórios e nos planos de Estudo do Collegio de Pedro II.

Em 1809, conforme Vidotti (2010), a Decisão nº 29, de 14 de julho de 1809, instaurou uma política linguística para o ensino das línguas inglesa e francesa no Brasil e reorganizou o espaço da memória, desatando novas ações e produzindo novos discursos em torno do inglês

e do seu ensino. Sabemos, contudo, que nesse contexto o que realmente importava era preparar os cidadãos para ingressassem nos cursos jurídicos. A importância da língua francesa, sendo essa a língua obrigatória para ingresso nos referidos cursos, cujo prestígio era enorme por formar as elites funcionais do Estado no âmbito político-administrativo, apenas reforçou a pouca importância dada ao ensino do inglês e assegurou ao francês um lugar estratégico à época.

Em 1827, criam-se dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro em Olinda. Entre as exigências para a matrícula estava o conhecimento da língua francesa, ao lado do latim. De acordo com Vidotti (2010), não fora exigido o conhecimento da língua francesa na Reforma de Coimbra (1772), cujos estatutos o Brasil ajustara e colocara em votação em 1826. Segundo a autora, a Reforma de Coimbra

[...] recomendou o conhecimento das línguas inglesa e francesa apenas para os cursos de medicina e matemática. Todavia, a reforma do curso jurídico coimbrão sequer mencionou língua estrangeira, apenas recomendava o latim, a retórica, a lógica, a metafísica, a ética, o grego. [...] Ao tempo em que nos estatutos da Universidade de Coimbra não se exigia a língua francesa para a matrícula, na lei brasileira ela passou a ser um requisito. Tal deslizamento cria um lugar para a língua francesa no cenário brasileiro, lugar este de bastante prestígio, dada a importância do curso jurídico na formação da base político administrativa do país. (VIDOTTI, 2010, p. 70).

No século XIX, de acordo com Oliveira (2015), três foram as fases de do processo de institucionalização do ensino das línguas vivas (hoje Línguas Estrangeiras Modernas).

A primeira, compreendida entre 1809 e 1837, que comporta o período joanino e regencial, estende-se até o ano em que foi criado o Colégio de Pedro II e institui a Instrução Secundária no país. Nesta fase, as línguas têm um caráter eminentemente instrumental, sendo o seu estudo justificado como instrumento de acesso a um conhecimento professado por lentes (como eram chamados os professores à época) estrangeiros e quase sempre por compêndios redigidos em língua francesa ou inglesa.

A segunda fase, de 1837 a 1870, tem início com a Instrução Secundária e coincide com a fundação do Colégio de Pedro II. Nesse período, as LE ainda têm papel instrumental de acesso a outros ramos de saber, embora assumam, também, uma finalidade literária.

A terceira e última fase, iniciada em 1870 e finda em 1890, mantém o caráter instrumental e literário das LE e lhes imprime uma finalidade prática, ou seja, além da leitura e composição, as habilidades orais e de escuta também seriam privilegiadas. Ainda segundo Oliveira (2015), a finalidade prática das línguas não poderia ser excessivamente prática, conforme a Congregação do Colégio de Pedro II exarou em parecer de 1884, pois no

momento em que o mercado estava motivado pela regulamentação de novas profissões que exigiam o conhecimento de inglês e francês em seus concursos de admissão, a finalidade utilitária da língua era muito mais interessante, dada a sua rapidez e eficácia.

Na primeira fase, não restam dúvidas de que os interesses do governo joanino em preparar a elite para cursar os estudos superiores, os quais demandavam o conhecimento do inglês e francês, tinha o propósito de assegurar que, com a abertura dos portos para o comércio estrangeiro, essa elite tivesse conhecimentos do inglês, dado o seu caráter utilitário.

Nas duas últimas fases, assim como na fase que as antecedeu, os interesses do governo regencial prevalecem, pois ainda que às línguas tenha sido imprimida a finalidade literária, essas visavam, sobretudo, habilitar os estudantes a se familiarizarem com a produção literária das nações mais civilizadas, o que era sempre visto como promissor para quaisquer nações que quisessem alcançar novas e melhores posições diante do mundo e com ele melhor interagir.

O ensino das LE, nesse período que englobou as três fases trabalhadas por Oliveira (2009), tem forte dimensão político-econômica, em nada o diferenciando dos anteriores, onde o interesse de atores sociais ligados às instâncias de poder acabou sendo determinante para imprimir às línguas as dimensões que mais lhes eram convenientes à época.

Mediante do exposto, conclui-se que, no Brasil do século XIX,

[...] o discurso de utilidade das línguas inglesa e francesa é fundacional, no sentido de que criou uma nova tradição para as línguas estrangeiras na memória discursiva. Nas leis, nos debates parlamentares e nos relatórios ministeriais analisados, as línguas estrangeiras foram discursivizadas, ao lado de outras línguas, como as clássicas e a língua portuguesa. O enunciado “a língua inglesa é útil” ressoa hoje como se fosse natural, característica do discurso fundador. É um dizer estabilizado, mas que se historiciza, uma vez que a língua é afetada pela história (VIDOTTI, 2010, p. 162).

Em resumo, podemos dizer que o ensino das LE tem início no Brasil colonial, no século XVIII, considerando as relações políticas entre Portugal e Inglaterra; continua durante os períodos joanino e regencial, este último já no século XIX e mantém, até hoje, apesar dos diferentes momentos históricos e das suas demandas, uma característica em comum: a sua forte dimensão política e econômica, a qual ainda julgo prevalecer sobre a função educacional e a desejada formação integral dos indivíduos tão propalada nos documentos oficiais.

2.2.2 O Inglês na Contemporaneidade

Na narrativa que antecede o século XX, como vimos, “antes de falar inglês, o mundo falou latim e francês” (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 5). Contudo, segundo as autoras, diferentemente do ocorrido com o francês e o latim, línguas usadas principalmente para a enunciação da alta cultura e, portanto, de domínio restrito de uma elite intelectual e dirigente, nos tempos de globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais. Ainda consoante as autoras,

Enquanto a urgência do inglês não havia batido à porta, fazíamos corpo mole para o arrematado fracasso do ensino de língua estrangeira na escola pública, situação não diferente na escola particular, com o atenuante de que sua clientela pode pagar por um curso livre de idiomas, lugar projetado como ideal para a aquisição do inglês. A incompetência da escola pública em fazer dos filhos das classes menos favorecidas usuários do inglês vem colaborando, ano após ano, para a reprodução da atual ordem econômica e social. Os filhos das famílias abastadas são preparados, ironicamente, para ingressar em universidades públicas, para cruzar “legalmente” as fronteiras do país em busca dos melhores empregos, para ocupar cargos de direção. Os filhos das famílias empobrecidas, geralmente, trabalham de dia para poder custear uma universidade privada à noite, isso quando não engrossam a base da pirâmide dos que se evadem da escola antes de completar o ensino básico. Esses, quando cruzam as fronteiras do país, o fazem, quase sempre, como imigrantes ilegais e para realizar serviços braçais, que até combinam com o mutismo a que são condenados em terra estrangeira. Se antes a educação pública produzia os subempregados e os desempregados da nação, contemporaneamente está em via de produzir os inempregáveis da globalização (ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 6).

Nesta tese, abordo o fenômeno de difusão da LI como língua franca global dando enfoque ao século XX, já que foi nesse século que se deu a sua expansão a qual, vale destacar, é considerada um dos maiores desenvolvimentos linguísticos já documentados, a ponto de ser, hoje, considerada o latim do século XXI (ALTBACH, 2004)¹⁶. Independentemente de a LI seguir, ou não, o mesmo ciclo da língua latina, fato é que, nos dias atuais, o interesse em relação ao inglês como língua franca só tem aumentado em todo o mundo.

Esse aumento relaciono, dentre outros tantos e distintos aspectos, ao conceito de capital cultural e linguístico de Bourdieu (1999), que adota uma perspectiva econômica¹⁷ em relação às línguas. Para ele, a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento de poder, por intermédio do qual seus usuários são dotados de um capital

¹⁶ Os estudos de House (2003) mostram a expansão do inglês por intermédio de um novo paradigma, destacando que a expansão da língua não é uma série ameaça às línguas nacionais e ao multilinguismo. Para a autora, tal argumentação é sustentada pela diferenciação entre ‘línguas para a comunicação’ e ‘línguas para identificação’.

¹⁷ Apesar de ser notável a presença cultural maciça dos Estados Unidos no Brasil, na década de 40, a sua “presença econômica, menos visível, era bem anterior e certas manifestações culturais, como o cinema de Hollywood, já inculcavam valores e ampliavam mercados no Brasil” (MOURA, 1995, p. 8).

linguístico e suas declarações/afirmações expressam sinais de riqueza e autoridade, como nos tem revelado a história.

Afirma Bourdieu que “uma pessoa fala não apenas para ser compreendida, mas também para ser obedecida, respeitada, diferenciada” e que “a língua vale aquilo que os que a falam valem” (1977, p. 652)¹⁸. Ele também destaca o sistema educacional como um espaço crucial de lutas e conflitos, dada a sua capacidade de funcionar como capital linguístico e é justamente esse o cenário que, no meu entendimento, se desenha com a institucionalização da Lei 13.415/17.

Segundo essa proposição bourdieuana, podemos dizer que o sistema escolar define culturalmente o sucesso e o fracasso daqueles que o adentram. Então, a relação da identificação com o sistema escolar é cultural e advém dos bens culturais que são distribuídos e valorizados dentro de uma determinada classe.

A acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 1997, p.86).

Para que a LI seja, portanto, um capital cultural reconhecível para o aluno, inculcar a distinção e o gosto pela matéria deve ser naturalizado desde muito cedo, motivo pelo qual suponho que cada vez mais as escolas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais, em escolas particulares, vêm oferecendo o ensino de inglês, em suas grades curriculares, inclusive fazendo parcerias com cursos livres, para satisfazerem uma clientela que aposta na inclusão desta matéria como estratégia de educação, de acumulação. Afinal,

O mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos [...] os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e

¹⁸ Tradução do original: “[...] a person speaks not only to be understood but also to be believed, obeyed, respected, distinguished” and that “language is worth what those who speak it are worth” (BOURDIEU, 1977, p. 652).

participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (BOURDIEU, p. 1987. p.4)

Sob essa mesma perspectiva de ser o inglês uma *commodity* no mundo atual (JORDAN, 2004), ou seja, uma mercadoria que é comprada e vendida como objeto de consumo, os apontamentos revelam que, no momento, não há indícios de decadência em relação ao seu uso. Ao contrário, o inglês distante está de ter o seu *status* de língua franca global ameaçado por quaisquer outras línguas, dada a crença de que ele apresenta aos cidadãos que o dominam, sobretudo os das classes menos favorecidas, possibilidades de destaque no mundo globalizado, embora me pareça ainda distante essa realidade de favorecimento às classes menos privilegiadas economicamente.

Luke (2004) relata que o inglês também se impõe como a língua do capital, pois

Afiliada que está ao país mais poderoso do mundo, a língua inglesa é vista por muitos como uma força hegemônica associada ao capital que ameaça e põe em perigo as línguas vernáculas, regionais e nacionais [...] uma forma globalizada de capital que serve como passaporte de entrada em campos sociais e econômicos estratificados (LUKE, 2004, p. 92).

Para Le Breton (2005), o fato de o inglês ocupar uma posição de destaque em relação aos demais idiomas deve-se a algumas características que envolvem desde aspectos etimológicos até questões políticas.

De modo semelhante à maioria das línguas europeias modernas, talvez até mais que as outras, o inglês é uma língua compósita, que reúne contribuições celtas, germânicas, latinas, francesas, para falar exclusivamente das principais [...] A língua inglesa, que era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX (LE BRETON, 2005, p. 14-15).

Para Ortiz “a globalização declina-se preferencialmente em inglês. [...] preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua detém uma posição privilegiada”. (ORTIZ, 2006, p.17).

Não há dúvidas de que as grandes questões envolvendo as línguas perpassam por questões econômicas e, necessariamente, pelas gestões, sejam elas internacionais, nacionais ou regionais, assim como não há dúvidas que a difusão mundial do inglês em todos os cinco continentes e o aumento do seu uso em vários e diferentes domínios da atividade humana o

tornaram uma língua cuja supremacia é indiscutível, fato que de nós tem demandado o permanente reavaliar dos estudos das línguas.

Como atesta Moura (1995),

A fantástica difusão cultural norte-americana depois da Segunda Guerra Mundial foi algo não programado e que, por algum motivo, o imperialismo americano teve um sucesso sem precedentes na exportação de padrões de comportamento, gostos artísticos, hábitos de consumo – o que praticamente universalizou o chamado “*american way of life*”. A existência de canais e e conexões nacionais que reproduziam espontaneamente tais padrões de consumo, arte, ciência, técnica e comportamentos pode ser constatada na década de 50 e daí por diante (MOURA, 1995, p. 11).

Ao ser usado como língua nativa em 12 países, quais sejam, Austrália, Bahamas, Estados Unidos da América, Granada, Guiana, Reino Unido, Índia, Jamaica, Nova Zelândia, República da Irlanda e Trinidad; como língua oficial em 11 países: Botsuana, Fiji, Gâmbia, Gana, Libéria, República de Maurício, República do Níger, Rodésia, Serra Leoa, Uganda e Zâmbia; como segunda língua oficial em 14 países: Camarões, Índia, Lesoto, Mali, Malta, Namíbia, Nauru, Filipinas, Singapura, África do Sul, Suazilândia, Tanzânia, Tonga e Samoa e em países como o Paquistão, Quênia, Malásia, Sri Lanka e Sudão, onde tem importante papel e é amplamente utilizado, o inglês se robustece, cada vez mais, tal como o projeto hegemônico em que está enleado.

Também atestam essa supremacia as mudanças ocorridas com o inglês, diariamente, em virtude do aumento do número de falantes nos países do *Outer Circle* e do *Expanding Circle* (KACHRU, 1992)¹⁹.

O número de falantes não nativos tem aumentado ao longo dos anos e já supera o número de falantes nativos nos Estados Unidos, Austrália, Canadá, Reino Unido e Nova Zelândia. A influência e predominância do inglês são atreladas ao avanço das tecnologias e favorecem as práticas do inglês como língua franca a fim de que sejam superadas as dificuldades impostas pelos padrões do inglês americano ou britânico (RICENTO, 2015).

Os números, por sua vez, corroboram a expansão da LI em diferentes áreas do domínio humano. Mais de 1.4 bilhões de pessoas vivem em países onde a LI tem *status*

¹⁹ De acordo com a teoria kachrúviana (1992) a presença do inglês no mundo é alocada em três círculos concêntricos: o *Inner Circle* (Círculo Interno), do qual fazem parte o Reino Unido, os Estados Unidos, a Austrália e a Nova Zelândia, países onde a língua inglesa funciona como L1 (ou língua nativa); o *Outer Circle* (Círculo Externo), que inclui a Índia, Singapura, Nigéria, dentre outros, onde o idioma foi impingido aos povos subjugados pelo poderio britânico e, por fim, o *Expanding Circle* (Círculo em Expansão), do qual fazem parte o Brasil, a China, a Alemanha, a Rússia, entre outros países, onde o inglês é estudado como língua estrangeira. Vale destacar que alguns modelos como o de Pung (2009) e Park e Wee (2009), por exemplo, propõem alterações ao modelo pioneiro proposto por Kachru na década de 80.

oficial; mais de 70% dos cientistas do mundo leem em inglês; 90% de todas as informações dos sistemas de recuperação eletrônicos são armazenadas em inglês; 85% da correspondência mundial é escrita em inglês; o número de falantes do inglês como segunda língua ou como LE ultrapassa o número de falantes nativos e uma, dentre cinco pessoas da população mundial, fala inglês com algum grau de competência (HASMAN, 2004).

Na indústria midiática, por exemplo, Janson (2015) relata que o inglês tem sido a língua mundial na música comercial desde a invenção do fonógrafo nos Estados Unidos e, o inglês falado, é veiculado, em grande volume, por filmes e programas de televisão para o mundo inteiro, sobretudo para países pequenos e/ou pobres, onde é alto o custo da dublagem; no mundo das finanças, “ninguém pode se dar ao luxo de não entender a língua usada” (p. 250) nos maiores centros internacionais de transações monetárias e mercado de valores, Londres e Nova Iorque; no campo da ciência, principalmente após o colapso da União Soviética, “o inglês alcançou tamanho predomínio que se tornou a língua da ciência” (p. 250); meios de comunicação como e-mail e outros serviços de dados via internet podem ser usados em todas as línguas escritas mas, na prática, os contatos se dão principalmente em inglês, o que o torna uma ferramenta indispensável para os milhões de programadores, técnicos e outros que produzem aplicativos, mantêm a rede e os serviços de computador, etc.

Outros fatores são também apontados por Janson (2015) como sendo importantes para que a LI se propalasse sem precedentes. O primeiro deles trata do fato de a Grã-Bretanha ter se tornado a potência imperial mais bem-sucedida mundialmente e, já nos idos do século XIX, exercer o seu poder político em um grande número de possessões espalhadas por todo o mundo. O inglês, por conseguinte, diante desse cenário, torna-se também uma importante língua europeia e, apesar de ser a língua mais usada em contatos internacionais do que quaisquer outras nesse período, longe ainda estava de liderá-las.

Após duas guerras mundiais, ficando arrasada a Alemanha e enfraquecidas a França e a Grã-Bretanha, os Estados Unidos assumem a liderança política e econômica e espalham a LI por toda a Europa graças à presença de suas tropas. Além disso, tiram vantagem do fato de o inglês ter uma forte presença em todos os países que pertenciam ou haviam pertencido ao império britânico e o impõem de um modo sem precedentes.

A fundação da Organização das Nações Unidas, em 1945, quando o inglês passa a figurar entre as línguas reconhecidas oficialmente, embora fosse, notadamente, a mais importante no seio da organização, o que lhe asseguraria a liderança no mundo diplomático sobre a língua francesa no curso do século XX, também pode ser considerado fator decisivo para que fosse propalado o inglês.

Para Harrison (2005), um dos principais atores no tocante à difusão da LI, desde a Segunda Guerra Mundial, tem sido o Consulado Britânico, organização inicialmente privada nas décadas de 20 e 30 e, posteriormente, assumida pelo governo durante a guerra para combater a Alemanha nazista e a Itália fascista nos seus esforços propagandísticos no exterior. Segundo ele, o Consulado Britânico, à época instrumento de propaganda, tem, com o passar dos anos, redefinido sutilmente o seu papel declarado para se manter em harmonia com o que é atualmente politicamente correto, mas seu objetivo principal sempre tem sido o mesmo, a promoção da Grã-Bretanha no exterior e, particularmente, o desenvolvimento da LI.

Entendo ser o inglês, hoje, uma indústria de fato, e vejo o seu ensino representar uma fonte importante de geração de lucro para a Grã-Bretanha e para os Estados Unidos e, por si só, ser suficiente para motivar a promoção contínua e o fortalecimento das atitudes dos agentes sociais no tocante aos benefícios dessa então língua colonial. Em outras palavras,

[...] o discurso dos “benefícios” provenientes do aprendizado do inglês é um discurso que não se origina de qualquer observação real da verdade dessa afirmação, mas sim dos interesses declarados dos que são diretamente beneficiados pela promoção da língua, ou seja, os países Anglófonos, e suas indústrias” (HARRISON, 2005, p. 6)²⁰.

Além desses fatores, a propagação das ideologias neoliberais e a globalização, essas movidas por forças culturais políticas e ideológicas; a profusão de cursos livres de inglês, dentre inúmeros outros, promove(ra)m não apenas a difusão da LI, mas também estabelece(ra)m conexões com desigualdades, muitas delas com profundas implicações sociais, econômicas e políticas, as quais podem se refletir nos espaços educacionais de maneira impactante, como no que atine à internacionalização das instituições de ensino superior e às leis que regulamentam o ensino regular nas redes pública e particular de ensino, a exemplo da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que determina a obrigatoriedade da oferta e do ensino de inglês no sistema educacional brasileiro, e extingue a Lei 11.161 de 2005, que determinava a oferta obrigatória da língua espanhola.

O curioso nisso tudo é que, como já relatei, há 2000 anos o inglês não existia (JANSON, 2015). Hoje, no entanto, a sua disseminação é objeto que requer atenção, um fenômeno, como já vimos, complexo, multifacetado e sem precedentes na história.

²⁰ Texto no original: “[...] the discourse of “benefits” flowing from learning English is one that stems not from any real observation of the truth of this assertion, but rather from the vested interests of those directly benefited by the promotion of the language itself, i.e. Anglophone countries, and their industries. (HARRISON, 2005, p. 6).

Diante do crescimento da adoção da LI em âmbito mundial, a necessidade de examinar criticamente a sua expansão e as tentativas de compreender e conter a sua hegemonia como língua franca e cuja posição é incontestável justificam os tantos estudos a ela relacionados (KACHRU, 1992; SEIDLHOFER, 2001; TOLLEFSON, 2002; GRADDOL, 2006; MOITA-LOPES, 2008; JENKINS, 2009; DEWEY e JENKINS, 2010; RAJAGOPALAN, 2011; CRYSTAL, 2012; CANAGARAJAH, 2013; PARK e WEE 2014; ROCHA, BRAGA e CALDAS, 2015; PILLER e CHO, 2015; MONTES, 2016; PENNYCOOK, 2017), dentre outros.

As inúmeras denominações dadas à LI, por exemplo, *English as a Lingua Franca*, *English as a Global Language*, *English as an International Language*, *English as a World Language*, *New Englishes*, dentre outras, conforme atesta Erling (2005), também refletem, em parte, a necessidade de haver tantos estudos sobre o inglês nas esferas internacional e local.

Autores como Gimenez, Calvo e El Kadri (2011) dizem que a maioria dos estudos abordando o uso da LI como *lingua franca* a interpretam como a língua usada por falantes não nativos para se comunicarem com outros falantes não nativos em contextos multilíngues (CRUZ, 2006; MOTT-FERNANDEZ e FOGAÇA, 2007, 2009; SALLES e GIMENEZ, 2008; CALVO, OHUSHI, EL KADRI e RIOS-REGISTRO, 2009a, 2009b; GIMENEZ, 2009; DEWEY e JENKINS, 2010; EL KADRI, 2010a, 2010b, 2011).

Mediante o exposto, justifica-se a demanda por estudos que possam acompanhar e dar conta desses tantos e diversos desdobramentos decorrentes da disseminação da LI, com vistas a compreender a complexidade que envolve as suas tantas facetas, dentre as quais algumas são atinentes a esta tese, como a necessidade de pensarmos em políticas públicas articuladas voltadas à formação docente e ao ensino de LE.

Ademais, é importante termos a compreensão da natureza do inglês como língua franca, a qual por sua vez constitui-se em um pré-requisito para que decisões fundamentadas sejam tomadas, especialmente em se tratando de políticas linguísticas e ensino de línguas (MCKAY, 2002)²¹.

Neste trabalho, dentre o grande número de denominações dadas à LI, utilizo o termo língua franca²² ao me referir ao seu *status*, posto que o entendo como o que se refere à língua

²¹ O trabalho de McKay *Teaching English As An International Language: Rethinking Goals and Perspectives* é bastante elucidativo em relação à temática do ensino-aprendizagem do inglês como língua internacional.

²² Dentre os motivos já expostos, também me refiro ao inglês como língua franca, adotando a mesma posição de grande parte dos pesquisadores envolvidos com os usos do inglês pelas sociedades contemporâneas. Adoto, ainda, esse termo, levando em conta que ele também tem sido utilizado como sendo um termo preferencial ao do inglês como língua estrangeira, por remeter às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os

em crescente uso para a comunicação entre falantes de inglês como segunda língua ou LE em situações que não envolvem a presença de um falante nativo, ou seja, um inglês livre e independente de associações a uma variedade principal (ERLING, 2005) e que não exalta o falante nativo. Ademais, acredito que pensar o inglês como sendo uma língua franca tem intrínseca relação com o caráter político relacionado ao seu ensino. Como explicita Gimenez,

Podemos inferir que, embora estejamos ainda em fase de (re) significações sobre o que seja ILF, este tem sido um construto útil para repensar a formação de professores de inglês atuantes nas escolas brasileiras, especialmente aqueles envolvidos com a educação básica. Essa perspectiva permite reflexões sobre o que seja inglês na contemporaneidade, como este se relaciona com outras práticas sociais e, principalmente, qual a relação de uma língua com tal abrangência com os processos econômicos e os discursos sobre globalização (GIMENEZ, 2016, p. 82).

Tal escolha se justifica por ser esse o inglês cujo uso julgo equivaler ao que vivenciamos na nossa realidade e nas nossas instituições educacionais, onde prevalece a variedade brasileira do inglês, “que é o inglês que se torna brasileiro através da nativização de uma variedade de propriedades linguísticas” (MONTES, 2016, p.10)²³ e onde ainda são raras as ocasiões em que há interações com falantes nativos.

Mesmo diante das raras situações em que há interações com nativos, para Montes (2016), ainda não há uma crença generalizada de que exista a variedade brasileira do inglês. Afirmo a autora que devido à LI não ter uma posição oficial no Brasil, acredita-se popularmente ser a variedade do inglês usada pelos brasileiros moldada nos modelos do falante nativo, ou seja, no inglês americano ou no inglês britânico, o que reforça a necessidade de repensarmos as funções e objetivos do ensino de línguas e as práticas e parâmetros usados para ensinar (EL KADRI e DI RAIMO, 2017).

Essas proposições acerca da expansão do inglês e das inúmeras implicações daí advindas, entendo como sendo relevantes por apontarem a necessidade de implementação de políticas públicas e políticas linguísticas que deem conta de (re)pensar e (re)formular os processos referentes às práticas de ensino-aprendizagem de LE e, por conseguinte, à formação de professores, os quais passariam a ser mais críticos em relação a essas e outras crenças que merecem atenção.

falantes nativos e os seus usuários provenientes de vários países que não aqueles em que essa língua é usada como primeira língua (JORDÃO, 2014).

²³ Texto no original: “[...] which is English that is made Brazilian through the nativization of a variety of linguistic properties” (MONTES, 2016, p. 10). Segundo a autora, o português brasileiro inevitavelmente inspira e influencia o inglês dos brasileiros. Essas influências podem ser observadas na fonologia, morfologia e sintaxe, em um nível pragmático, assim como nas suas diferenças lexicais e semânticas.

Na próxima seção, tratarei das políticas linguísticas declaradas, dando destaque ao ensino-aprendizagem de LE, relacionando-as com a LI, na década de 60, com a promulgação da primeira LDBEN, e como marco histórico a década de 80, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

3 O ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA

Sendo este um estudo vinculado à linha de pesquisa História da Educação, na área de concentração ‘História, Sociedade e Pensamento Educacional’, julguei ser pertinente iniciar a minha descrição traçando uma história epistemológica da área da Política Linguística, subárea da Linguística Aplicada²⁴ e na qual se situa este estudo, com o intuito de mostrar que, na área da Educação, esse campo de pesquisa ainda vem buscando se consolidar.

Ainda sobre este estudo, faz-se importante destacar que ele se inclui no cenário das várias e distintas disciplinas em que novas pesquisas sobre essas políticas têm sido realizadas e faz parte da segunda onda²⁵ de investigações sobre as políticas linguísticas, a qual amplia as possibilidades de desenvolvimento de investigações no campo da Sociolinguística, da Linguística Aplicada²⁶ e, também, na área de Educação, todas importantes para o fortalecimento do campo das Políticas Linguísticas.

Nessa segunda onda de pesquisas, o enfoque ao campo, anteriormente dado à língua e ao planejamento, passa a incluir outras preocupações como, por exemplo, o papel das políticas linguísticas em estabelecer e manter a desigualdade socioeconômica (TOLLEFSON, 2002), proposição que aqui defendo ao tratar do projeto hegemônico abertamente instaurado no sistema educacional brasileiro com a Lei 13.415/17.

É, também, nessa segunda onda, que a área de Políticas Linguísticas na Educação passa a receber maior cuidado, denotando a importância de estudos que contribuam para ampliar as investigações sobre as línguas, sobre os possíveis fatores que levam às escolhas a

²⁴ Adoto, neste estudo, a concepção de linguística aplicada de Almeida Filho (2005), que a define como uma das ciências da linguagem que focaliza especificamente questões da linguagem inseridas na prática social real, distribuídas em subáreas como a do ensino-aprendizagem das línguas, a da tradução e interpretação, a da terminologia e lexicografia, e a das relações sociais/profissionais mediadas pela linguagem. Apesar de reconhecer que os estudos no campo da Linguística Aplicada sobre o ensino-aprendizagem de LE se concentram em diferentes subáreas e métodos de ensino, neste trabalho o enfoque não é dado às especificidades técnicas dessas áreas ou métodos e, sim, às peculiaridades das línguas no decorrer da história e, assim sendo, não tende a ser anacrônico (HOWATT, 1988).

²⁵ Segundo Tollefson (2002), pesquisas sobre política linguística como um campo de estudo tiveram início na década de 60, quando Joshua Fishman, Charles Ferguson e outros pioneiros viram a necessidade de realizar pesquisas sobre a importância da língua nos processos de desenvolvimento nacional, possibilitando-nos, com isso, relacioná-la às questões sociais, políticas e econômicas. Esta foi a chamada primeira geração de pesquisas no campo, a qual existiu durante grande parte dos anos 70. Ainda segundo o autor, durante a década de 80, houve um período de quiescência em relação a essa política, quando muitos dos seus pressupostos teóricos passaram a ser questionados. Depois disso, foi somente na década de 90 que surgiu a segunda geração de pesquisas no campo e onde esta investigação se enquadra.

²⁶ Tollefson (2002), destaca haver um crescimento rápido e crescente em duas áreas no campo da Linguística Aplicada, quais sejam, a Linguística Crítica e a Política Linguística. Aponta ele que questões relacionadas aos papéis da língua na educação, às escolhas linguísticas para instrução e avaliação, assim como às habilidades linguísticas esperadas de alunos e professores, dentre outros aspectos, não podem ser analisadas se as isolarmos de questões básicas que motivam a teoria política e social.

elas relacionadas e como essas escolhas podem influenciar as políticas linguísticas e/ou por elas serem influenciadas, como no caso da imposição da Lei do Inglês, que impacta de maneira contundente no nosso sistema educacional, ferindo os direitos linguísticos das comunidades escolares, além de descumprir a então exigência superior da LDBEN de 1996 sobre a não especificação de que LE deveria(m) integrar o currículo do ensino brasileiro, atribuindo tal decisão à essas comunidades.

Conforme atesta Oliveira (2007), reportando-se à metade da década de 80, tempo em que fora aluno de um bacharelado em Linguística em uma renomada universidade brasileira, onde eram inúmeras as áreas de estudo, o contato com o termo política linguística ou com uma disciplina a ela devotada inexistiu. O mesmo eu diria sobre a quase inexistência desse contato explícito no currículo de muitas das Licenciaturas, pois após quase quatro décadas do período citado pelo autor, ainda hoje não há uma disciplina sobre a temática nas suas grades curriculares, apesar de me parecer urgente e necessária a discussão e a ampliação dessa perspectiva nos cursos de formação de professores, particularmente os de LE nesta pesquisa.

O número de textos em língua portuguesa sobre o desenvolvimento da área de Política Linguística e seus postulados teóricos e metodológicos é também ainda restrito, fato que pode estar relacionado à sua não consolidação como disciplina permanente dos cursos de formação de professores de línguas (SILVA, 2013) e que, por sua vez, mostra a necessidade de que haja mais estudos e produções que possam ampliar o material bibliográfico da área na nossa língua, o que seria, aliás, uma importante ação em termos de política linguística, posto que o que passaria a prevalecer seria a produção do mercado editorial brasileiro, e não somente a do mercado editorial anglo-americano²⁷, como tem sido até então.

No entanto, ao compararmos a nossa conjuntura política, econômica e social às restrições supra, podemos dizer que essa conjuntura tem favorecido e buscado a discussão de temáticas relacionadas à área. Isso é animador do ponto de vista de pesquisa, como diz Silva (2013), ao discorrer sobre pesquisas atuais tratando das políticas para LIBRAS, para línguas indígenas e de imigração, para o português como LE, dentre outras, bem como ao avaliar a ampliação do número de publicações especializadas sobre o tema.

Com isso, investigar o ensino-aprendizado de línguas faz-se pertinente para melhor compreendermos não somente os porquês das escolhas linguísticas e dos usos dessas línguas

²⁷ Segundo Silva (2013), enquanto no Brasil, atualmente, o livro de Calvet (2007) continua sendo a única publicação de cunho introdutório disponível em língua portuguesa, no mercado anglo-americano há uma quantidade expressiva de livros de introdução à área de Política Linguística como, por exemplo, *An introduction to Language Policy: Theory and Method* (RICENTO, 2006); *Language Planning: From Practice to Theory* (KAPLAN e BALDAUF JR., 1997); *Language Planning and Education* (FERGUSON, 2006), dentre outros.

pelo Estado e pelas comunidades escolares, mas sobretudo para melhor compreendermos os múltiplos e complexos processos sociais aí enredados e como eles se moldam com a influência das políticas linguísticas declaradas.

Além disso, sendo o inglês, historicamente, a LE mais ensinada nas escolas regulares do nosso sistema educacional, podemos afirmar que, por intermédio de ações políticas articuladas, é possível reverter esse quadro do seu ensino massivo, na tentativa de incentivar práticas plurilíngues/translíngues e evitar a permanente alternância das duas únicas línguas que têm assegurado o seu lugar nos currículos escolares na contemporaneidade, quais sejam, o inglês e o espanhol.

Em suma, a compreensão acerca desses múltiplos processos é propiciada por essa nova onda de pesquisas, a qual, conforme já exposto, amplia as possibilidades de desenvolvimento de investigações em outras áreas de estudo visando ao fortalecimento do campo das Políticas Linguísticas e a respeito das quais tratarei nas próximas subseções.

3.1 O INTERESSE PELAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Apesar de ser um campo de estudos relativamente recente no Brasil, o interesse por políticas linguísticas²⁸ e por questões relacionadas ao planejamento linguístico sempre existiu. Se fôssemos detalhar toda a sua trajetória, teríamos que nos reportar à antiguidade clássica e às realizações dos gregos antigos, os iniciadores dos estudos da ciência linguística no sentido em que a conhecemos atualmente.

Nesta tese, no entanto, interessam-me as políticas linguísticas e questões a elas atreladas a partir do seu surgimento, na década de 60²⁹ (EASTMAN, 1983; JAHR, 1992; KAPLAN e BALDAUF JR., 1997; FERGUSON, 2006).

Dentre os dois principais paradigmas de pesquisa na área, sistematizados e explicados por Tollefson (1991), quais sejam, a abordagem neoclássica e a histórico-cultural, filio-me à

²⁸ Sousa (2017) destaca que, nos anos 60, a Política Linguística era chamada de Planejamento Linguístico e a ideia que se tinha era de que a política linguística era uma ação de intervenção de caráter impositivo sobre as línguas. Diz a autora que esse planejamento estava associado a documentos oficiais ou instrumentos linguísticos que decidiam, modificavam e homogeneizavam uma situação linguística e que com o desenvolvimento do campo disciplinar, também foi ampliada a noção de política linguística. Segundo Ricento (2009), o termo Políticas Linguísticas despertou o interesse da academia entre as décadas de 70 e 90, principalmente o interesse de pesquisadores influenciados pelas teorias críticas e pós-modernas que buscavam compreender qual o papel da língua na reprodução das desigualdades sociais e econômicas.

²⁹ Os estudos de Haugen (1959, 1966), linguista norueguês, sobre o processo de desenvolvimento da língua nacional da Noruega, apontam que a expressão planejamento linguístico foi utilizada, pela primeira vez, em 1957 (FERGUSON, 2006, p. 1), e teria sido cunhada por Uriel Weinreich (JAHR, 1992, p. 12) durante um seminário ministrado na Universidade de Columbia, fato que pode ser um indicador do início do surgimento do campo das políticas linguísticas.

segunda, pois interessam-me os fatores econômicos, históricos, políticos, culturais e sociais e, não, as escolhas feitas pelos indivíduos, pois entendo que apenas essas escolhas individuais são limitadoras por desconsiderarem as implicações sociais das práticas das políticas linguísticas.

Como atesta o autor, as críticas feitas à área da Política Linguística nas décadas de 60 e 70, particularmente, deveram-se ao fato de os pesquisadores terem se orientado pelo modelo neoclássico, o que fez com que a avaliação crítica de projetos ineficazes implementados à época fosse restrita e, com isso, limitasse as proposições da área e dificultasse a sua consolidação como área de pesquisa. Diante disso, aqui eu acrescentaria críticas a trabalhos e projetos atuais que têm focado apenas decisões individuais.

Justifico a minha crítica às decisões individuais, também tomando como base as proposições de Tollefson (1991). Assim como ele, considero inadequada e incongruente a abordagem neoclássica no que tange às pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas como prática de política linguística, pois não vejo como avaliar, por exemplo, sucesso e fracasso na aprendizagem de uma língua unicamente em termos de variantes individuais, de esforços individuais, o que compreendo ser limitado por não dar conta de explicar questões relacionadas aos acontecimentos históricos, nem às variáveis sociais envolvidas nesse complexo processo.

Feitas essas ponderações, passo, agora, a tratar das políticas linguísticas pormenorizadamente.

3.2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS COMO CAMPO DE PESQUISAS

Após o seu surgimento, as políticas linguísticas têm, aos poucos, se constituído em um frutífero terreno de investigações. Frutífero e desafiador campo investigativo, se considerarmos as diferentes, embora complementares, noções de política linguística (COOPER, 1989; KAPLAN & BALDAUF, 1997; SHOHAMY, 2006; CALVET, 2007; SPOLSKY, 2004); a impossibilidade de a concebermos isolada do complexo conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos, religiosos, demográficos, educacionais e culturais (SPOLSKY, 2004) da vida em sociedade, e a maneira como ela pode privilegiar grupos e línguas dominantes, hierarquizando-os e, com isso, criando sistemas de desigualdade, como podemos observar no nosso cenário educacional em se tratando, por exemplo, do ensino-aprendizagem de línguas, que insiste em caminhar na contramão do plurilinguismo e, com isso, cerceia direitos linguísticos, sociais e culturais, o que carece ainda ser muito discutido.

Pensando na institucionalização de leis que nos vêm sendo impostas, quebrando princípios constitucionais, e se revelando estarem sendo moldadas conforme vem se moldando o cenário do nosso país, ou seja, desordenadamente, as desigualdades que se delineiam nesse cenário tornam-se cada vez mais evidenciadas.

No que atine à inconstância terminológica em se tratando da política linguística (BIANCO, 2010; SILVA, 2013; JOHNSON, 2013; RAJAGOPALAN, 2013), é verdade que ela ainda existe. No Brasil, também é verdade ainda inexistir um consenso quanto à melhor definição para o termo, o que não implica dizer, no entanto, que a área não tenha robustez conceitual e teórica, pois como vimos, ela tem, inclusive, ampliado o desenvolvimento de estudos em outras e distintas áreas.

Para conduzir esta investigação, contudo, essa inconstância terminológica não foi considerada problemática, mas decorrente da complexidade e heterogeneidade do campo e do fato de que cada período da história, por apresentar a sua própria epistemologia, demanda recategorizações e adequações, como é o caso deste estudo, que trabalha com a noção de política linguística enquadrando-a na chamada segunda onda de pesquisas sobre a temática, conforme já apresentado.

Portanto, essa inconstância é por mim tratada como ponto que propicia e instiga novos desafios conceituais, pois “abrir as fronteiras discursivas sobre o que é considerado ‘política linguística’ é intrigante, excitante e deveria possibilitar a continuidade de debates salutareos³⁰” (JOHNSON, 2013, p. 94).

Embora eu compreenda que as políticas linguísticas referentes às LE não possam prescindir de dados empíricos que possam elucidar questões acerca do impacto causado pelas políticas linguísticas do nível macro nas comunidades escolares e nas motivações e atitudes dos sujeitos, ou seja, no nível micro, é possível prospectá-las positivamente, posto que há espaço e interesse crescente para a realização desta tarefa.

As políticas linguísticas acerca das LE, ou das línguas de um modo geral, têm ainda como nos orientar sobre qual a melhor maneira de observarmos as formas diferenciadas como elas se moldam social e discursivamente, possibilitando-nos, assim, melhor intervir nos múltiplos contextos em que elas ocorrem, melhor interpretar qual o papel desempenhado pelos atores sociais nesses contextos e se, de fato, eles desempenham algum papel e, no caso deste estudo, entender como as escolhas desses atores no que concerne às LE podem ser

³⁰ Texto no original: “Opening the discursive boundaries about what is considered “language policy” is intriguing, exciting and should provide for health debate going forward (JOHNSON, 2013, p. 94).

fortemente limitadas/ampliadas pelas políticas linguísticas ou, ao contrário, fortemente limitá-las/ampliá-las.

Sob essa perspectiva, a expressão política linguística que elegi utilizar nesta pesquisa é a elaborada a partir da proposta multidimensional de Spolsky (2009), posto que a sua perspectiva ampliada foi a que melhor correspondeu ao que propus-me a elucidar com este estudo no que tange às políticas linguísticas em torno das línguas. Interessou-me, também, a proposta spolskiana³¹ por esta levar em conta o processo em sua totalidade, ou seja, por partir da ideia de que o processo engloba a política e o planejamento linguísticos, ambos em todas as suas dimensões e aspectos.

Para Spolsky (2009), qualquer pessoa que faça uso de uma língua depara-se com escolhas. Por esse motivo, para ele, a política linguística é feita de escolhas e apresenta três componentes que se inter-relacionam, embora possam ser descritos independentemente. São esses componentes: a) as práticas, b) a gestão e c) as crenças.

O primeiro componente diz respeito aos comportamentos e as escolhas observáveis, ou seja, as práticas linguísticas têm a ver com o que as pessoas fazem de fato. O segundo, o qual norteia este estudo, está relacionado à gestão das línguas, que diz respeito aos esforços explícitos e observáveis de alguém ou de algum grupo que tem ou demanda ter autoridade sobre os sujeitos com o intuito de modificar as suas práticas ou crenças. O último componente diz respeito às crenças sobre as línguas e, para ele, são essas crenças - neste estudo chamadas de políticas percebidas - as mais significativas para as políticas linguísticas e para as gestões.

Levando em consideração os componentes propostos por Spolsky, aqui atendo-me ao segundo deles, qual seja, o da gestão, pois o que observo com a imposição da Lei do Inglês é que são cada vez mais patentes os esforços das autoridades em modificar as práticas e crenças dos sujeitos e, não, o contrário.

Com isso, devo esclarecer que embora eu discorde da proposição spolskiana no que tange à maior significância por ele atribuída às políticas percebidas - pois não comungo com a ideia de que as crenças, as atitudes e as motivações dos sujeitos, ao menos até o momento, impactam decisivamente nas decisões tomadas pelo Estado - o fato de que cada um dos componentes propostos pelo autor podem ser analisados de forma interdependente, permitiu-

³¹ Apesar de haver recategorizações da proposta de Spolsky (2009) como, por exemplo, a referência de Shohamy (2006) à dimensão da gestão como sendo uma política declarada, e a também noção multidimensional proposta por Johnson (2013), penso ser a proposta spolskiana a que melhor resolve pendências teóricas se comparada a outras proposições, motivo pelo qual a adoto. Um exemplo de pendência teórica, a referente à proposta de Schiffman (2006), que trata da questão entre cultura linguística e política linguística, é resolvida quando Spolsky diz ser a noção de cultura uma das dimensões da política linguística.

me eleger a sua proposta para trabalhar os dois outros componentes, particularmente o segundo, o da gestão.

Em suma, em se tratando do ensino de LE, são as políticas declaradas as que têm prevalência e são as mais referenciadas e discutidas no cenário do nosso sistema educacional. Evidentemente, com isso não quero dizer serem as políticas percebidas e praticadas insignificantes nas discussões e formulações das políticas públicas voltadas ao ensino, nem colocá-las em segundo plano. Ao contrário, acredito que é possível que elas, desde que sejam informadas, habilitem os sujeitos a participar consciente, ativa e democraticamente de debates e embates políticos para mostrarem e questionarem as consequências das escolhas suposta e repetidamente feitas em seu nome e as quais insistem em ignorar as motivações individuais. Da mesma forma, acredito que as políticas declaradas, por vezes, não sejam executadas de imediato ou plenamente, a exemplo do que ocorreu com a Lei do Espanhol. Como já disse, no entanto, não é esse o cenário que ora temos em relação às políticas percebidas e, esse cenário de escolhas por parte dos sujeitos³² que causem impacto em tomadas de decisão importantes nas altas esferas de poder eu ainda não vislumbro.

Tratando desses dois componentes, o das práticas e o das crenças, Shohamy (2016) ressalta ser necessário compreendermos o que é uma política linguística real, deduzindo-a através das línguas que são criadas como consequências de *overt* e *covert* mecanismos, ou seja, em mecanismos explícitos e implícitos, os quais ela considera ferramentas das políticas linguísticas e cujos efeitos e consequências podem levar a violações dos processos democráticos e dos direitos linguísticos e pessoais.

Pensando na proposição da autora no que atine às violações dos processos democráticos, lanço um olhar para as LE, particularmente à LI e à sua recente inserção obrigatória nos currículos escolares do Ensino Médio, e à língua espanhola, pensando na extinta Lei do Espanhol, fatos que revela(ram) o quanto ainda estão distantes os sujeitos de terem assegurados os seus direitos linguísticos e culturais, visto que em ambos os contextos,

³² Segundo dados do INEP, e em pesquisa por mim realizada no ano de 2016, em quatro escolas da rede estadual do município de Aracaju, quais sejam, Colégio Atheneu Sergipense, Colégio Professor João Costa, Colégio Ministro Petrônio Portela e em uma escola da rede federal, o Colégio de Aplicação da UFS, com 751 estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio, os números revelaram que em todas as edições do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM), a partir de 2010, quando começou a ser aplicada a prova de LE e aos estudantes foi assegurado o direito de escolha pelo inglês ou pelo espanhol, a língua espanhola consta como a preferida dos discentes. O porquê desses estudantes – que no Ensino fundamental e Médio, na sua maioria, estudam o inglês – optarem pelo espanhol (preferência linguística, não domínio do inglês, dentre outras possíveis causas) vem sendo por mim investigado. Entretanto, é possível afirmar que as escolhas dos sujeitos em relação à LE no ENEM em nada impactaram na tomada de decisão que institucionalizou a Lei 13.415 de 2017, a qual tornou obrigatórios o ensino e a oferta da LI e, contrariamente às escolhas dos sujeitos, revogou a Lei 11.161/2005, a Lei do Espanhol. Para maiores informações, ver FONSECA, A. L. S. B. Inglês: a língua da internacionalização. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 4, n. 2, p. 23-32, 2016.

promoveu-se sumariamente a exclusão de outras línguas, o que corrobora a minha ideia de que em nada cont(ou)a o poder decisório dos sujeitos e das comunidades nas escolhas a serem feitas, ao menos quando da escrita desta tese.

Ainda segundo Shohamy (2016), a língua é utilizada para criar adesão coletiva, demonstrar inclusão ou exclusão, determinar lealdade ou patriotismo, assim como para demonstrar *status* econômico e a classificação de pessoas e identidades pessoais, o que me leva a pensar sobre uma série de questões, a exemplo do que: a) representa a imposição do uso de determinadas línguas, de determinadas formas, e na governança em relação ao direito de usá-las; b) leva os pais a matricularem seus filhos em um cursinho de inglês, preferencialmente, como se não houvesse outras escolhas de línguas; c) leva à obrigatoriedade de algumas línguas nos currículos escolares em detrimento de outras tantas passíveis de serem escolhidas, dentre inúmeras outras.

Essas reflexões reforçam, claramente, que o tempo todo fazemos, ou poderíamos fazer escolhas, ou seja, a política linguística está presente no nosso cotidiano, em todas as esferas. Aliás, sempre estive. No entanto, defendo que essas são escolhas moldadas e se constroem dentro de um universo que longe está de levar em conta as individualidades, exceto se aos interesses do poder tal individualidade estiver relacionada ao sucesso, ou fadada ao fracasso. Explico-me, se o fracasso de um estudante em não aprender uma determinada LE for um problema para o mundo do trabalho, afetando a sua economia, é interessante fragilizar esse insucesso para relevar a necessidade e reforçar a hegemonia dessa língua; o contrário, em relação ao seu aprendizado com sucesso, também é verdade, pois a valoriza e confere *status* ao indivíduo diante da sociedade, como frequentemente acontece com o inglês.

Considerando as propostas de Spolsky (2004) e Shohamy (2006), noto, portanto, serem os mecanismos de política linguística o ponto de convergência entre a ideologia e as práticas. Enquanto alguns desses mecanismos são explícitos, isto é, marcam publicamente uma determinada posição política relativamente à questão linguística, outros não o fazem explicitamente, o que não significa, no entanto, que esse segundo grupo de mecanismos seja apolítico (SILVA, 2013), como realmente não o é.

As atribuições autoritárias (KOGAN, 1975; BALL, 2012), porém, ainda prevalecem nos processos de elaboração de políticas educacionais, mas entendo ser possível e justificável reverter esse quadro, ao menos no tocante à conscientização no que tange à (não) manutenção do projeto hegemônico instaurado no nosso sistema educacional, o que também se constitui em um dos papéis das políticas linguísticas.

3.3 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Falar sobre os complexos processos que englobam as práticas de linguagem, a constituição das línguas, assim como o ensino de LE sempre provoc(ou)a grandes embates. Contudo, encaminhamentos sobre o ensino-aprendizagem de LE, decorrentes dessas discussões, ainda estão muito distantes de observar, mais atentamente, quais os reais anseios de uma determinada comunidade em torno de que língua (s) estudar e dos seus porquês e que tipo de proposta poderia intervir nesse campo, posto que a prevalência de uma atribuição autoritária de valores, como vimos anteriormente, é o que conta ao pensarmos em tomadas de decisão importantes para os cidadãos, esses usual e oportunamente excluídos dessas tomadas de decisão em uma série de processos que envolvem a sua vida em sociedade.

Ao abordarmos a questão do ensino das LE como uma forma de política pública, devemos considerar que o ensino dessas línguas, sob essa ótica, é instrumento de uma política linguística situada em um nível mais geral (GRIN, 2005). O autor ressalta que convém colocar a análise das políticas de ensino das LE no plano da política linguística, que a aplicação de uma abordagem integrada do tipo análise de políticas à questão do ensino das LE constitui-se em um desenvolvimento novo e que os campos de especialização mais diretamente relevantes para abordar essas questões são os da economia das línguas e o da avaliação de políticas linguísticas.

No tocante à análise dessas questões, diz Grin (2005) que ela deve se apoiar sobre conceitos desenvolvidos em outras disciplinas, nomeadamente no Direito, na Teoria Política Normativa e na Sociolinguística, dentre outras, acrescento.

À política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser, ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado e de um povo (RAJAGOPALAN, 2013a, 2013b, 2013c).

Quanto a isso, parece-me não haver dúvidas, o que justifica o fato de existir um consenso crescente de que há muito mais política em matéria de ensino de línguas, quer sejam maternas, quer sejam estrangeiras, do que se pensava até recentemente, e o porquê da relevância dessa dimensão política assegurando que muitas das abordagens e metodologias de ensino de línguas postas em prática no passado não produziram plenamente os resultados almejados, ou fracassaram fragorosamente, por não considerarem a dimensão política do empreendimento (RAJAGOPALAN, 2012b).

Em relação aos professores de língua nos mais variados níveis do sistema educacional de uma nação, diz Rajagopalan (2012) que esses precisam ficar atentos às questões que tratam da política linguística em vigor a fim de que não estejam em desacordo com as linhas gerais da orientação sinalizada nos estatutos e nas diretrizes formuladas contribuindo, assim, para fragilizar os esforços empenhados ou até mesmo gerar resultados contraproducentes. Para ele, a política linguística envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, frequentemente, balizam e determinam o rumo a ser tomado para os anos e décadas vindouros ou para períodos ainda maiores.

Entender a relação entre educação e sociedade como sendo o conjunto de indivíduos que compartilham objetivos comuns e se relacionam de modo interdependente pode nos ajudar a entender qual o papel desempenhado pelo ensino de LE ao longo das últimas décadas no contexto brasileiro (FOGAÇA et. al, 2007).

O processo educacional é repleto de conceitos, valores e finalidades, os quais lhe conferem sentido e direcionamento. O ensino de LE, sendo parte desse processo, está igualmente sujeito a esses valores, os quais são expressos de diversas formas, como em documentos oficiais, por exemplo. Fogaça et. al dizem que

A tendência atual no ensino de LEs é a de problematizar com os alunos questões de relevância social, de forma a desconstruir discursos hegemônicos, globalizantes, e de propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita uma maior participação social e política. Os professores de LEs, conforme Leffa (2005) e Moita Lopes (2003), têm um importante papel político nas escolas, à medida que são mediadores do processo construção de sentidos pelos alunos e de questionamento desses discursos hegemônicos – em sua maioria produzidos em língua inglesa – que circulam em tempo real pelo mundo todo, devido ao grande desenvolvimento tecnológico dos últimos anos. (2007, p. 179).

Assim, se a área de estudos linguísticos pretende produzir conhecimento que tenha alguma relação com o modo como as pessoas agem e vivem nas práticas sociais, as pesquisas que fazemos devem ser diretamente afetadas por mudanças relacionadas à vida política, sociocultural e histórica que estamos experimentando, assim como devem ser afetados os modos de entender as metodologias e as teorizações que nos inspiram.

Além dessas questões, não podemos isolar a área de estudos da linguagem de outras Ciências Sociais e Humanas, pois só é possível dar enfoque adequado à linguagem em uso na contemporaneidade se nos familiarizarmos com o que sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e culturais, geógrafos, historiadores, estudiosos da literatura, dentre outros, estão apontando sobre a natureza da vida social de nossos dias (MOITA LOPES, 2016), motivo pelo qual reforço não compartilhar com ideias que façam prevalecer única e exclusivamente

as variantes individuais. Ao contrário, o campo de linguagem precisa se aproximar de áreas que focalizem o social, o político e o histórico, considerando que há relativamente pouca coisa no campo dos estudos linguísticos que pode nos ajudar nessa direção. Caso contrário, continuaremos a focalizar a linguagem e quem a usa em um vácuo social, no qual não há vida cultural, histórica e política e onde o sujeito é, portanto, associal, ahistórico e apolítico (MOITA LOPES, 2016). Ora, pergunto-me, é esse o sujeito que poderá determinar as escolhas de que línguas devem ser ensinadas, impondo-se diante das esferas de poder? Quando e como isso seria possível?

Wright (2004), reforça essa ideia ao dizer que uma vasta gama de atividades que englobam decisões a respeito de uma determinada língua dentro de um Estado, até decisões que versam sobre o ensino-aprendizagem de línguas são abarcadas pelas políticas linguísticas e, portanto, é incontestável a importância de nos atentarmos aos contextos das mudanças no mundo político, social, econômico e cultural, esses em processos constantes de construção e transformação.

Além disso, a promoção das línguas pode possibilitar o desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade, inserindo-a na comunidade de produção de conhecimento científico e acadêmico por intermédio da qualificação dos seus cidadãos (PHILLIPSON, 1992), o que notamos nos processos de internacionalização das instituições superiores e nas ações que destacam as questões voltadas ao multi/plurilinguismo, embora ainda se considere a LI como a língua hegemônica.

Um dos vieses que este estudo também engloba trata da formação de professores de línguas, a qual demanda olhar devotado, haja vista a necessidade de formar profissionais que compreendam, efetivamente, a dimensão política dos seus objetos de estudo.

Sobre isso, Correa (2010), que trata da temática de formação de professores de línguas, como prepará-los para atuar de forma apropriada em contextos sociolinguisticamente complexos, assim como do papel dos cursos de licenciatura em Letras, diz serem imprescindíveis discussões sistemáticas sobre políticas linguísticas nos cursos de formação, independentemente do formato que as instituições elejam para realizar essas discussões, ou seja, um formato que pode variar desde a oferta de uma disciplina inteiramente devotada à temática ou a inserção de conteúdos relativos ao assunto dentro de outras disciplinas. Diz ela, ainda, ser necessário

[...] observar como funcionam as políticas linguísticas, trazendo-as para o centro do debate. Entre os muitos conhecimentos, que são exigidos daqueles que estão em fase de formação para atuar como docentes e como pesquisadores e também dos que já

estão formados e atuando em sala de aula, termos como planejamento linguístico, norma culta, norma padrão, acordo ortográfico, entre outros afetos aos estudos da linguagem, precisam tornar-se palavras ou expressões significativas, por assim dizer, passíveis de reflexões mais aprofundadas. Dessa forma, é possível contextualizar melhor as escolhas linguísticas, os panoramas plurilíngues, os contextos de variação linguística, e também a defesa das configurações monolíngues e homogêneas, incluindo as exigências de domínio das regras que fazem parte de tais configurações (CORREA, 2010, p. 40-41).

Mediante o exposto, corrobora-se a necessidade de pensarmos em construir uma política para o ensino de LE que permita com que as socializemos com toda a comunidade escolar (mas não somente), embora saibamos quão complexa e difícil é essa rede de negociações junto aos seus intervenientes sociais.

Ademais, ponto comum entre os autores aqui citados, concerne ao fato de que a atividade de ensinar línguas, sejam elas estrangeiras, ou não, é fortemente abarcada pelas políticas linguísticas, as quais se constituem como elemento imprescindível nas discussões voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas e aos estudos da linguagem.

Em resumo, busquei mostrar, nesta seção, de que forma as políticas linguísticas estão imbricadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas e, principalmente, mostrar que é preciso reconhecermos quão importante é discutir e (re)visitar, continuamente, as políticas linguísticas, a fim de melhor observarmos como as práticas de ensino-aprendizagem de línguas podem ser comprometidas diante de uma compreensão inadequada das diferentes formas nas quais as práticas linguísticas se configuram.

Na próxima seção, tratarei das políticas linguísticas declaradas, relacionando-a com as políticas de ensino de LE e dando enfoque à LI, objeto deste estudo.

4 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DECLARADAS NA CONTRAMÃO DO PLURILINGUISMO

Conforme já explicitado, trabalho com a noção de política linguística multidimensional proposta por Spolsky (2004), cujo construto prevê três dimensões, quais sejam, a gestão das línguas, as práticas e as crenças, sendo o cerne deste estudo a gestão, aqui tratada como política declarada, segundo definição do próprio autor. As dimensões práticas e a das crenças de línguas, de acordo com a proposição spolskiana, são nomeadas, respectivamente, de políticas praticadas e de políticas percebidas, embora não seja o meu objetivo dar-lhes enfoque nesta tese.

Em se tratando do ensino-aprendizagem de LE, o que temos hoje no nosso cenário educacional cerceia o direito das escolhas dos sujeitos, haja vista a obrigatoriedade da oferta e a do ensino de inglês, com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, assim como o fora a Lei 11.161, de 2005, a chamada Lei do Espanhol que, à época, também impôs a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, promovendo a exclusão de outras línguas e gerando uma série de embates e debates, o que não será diferente com a Lei do Inglês, cuja institucionalização, por si só, já aponta motivos para uma série de críticas, conforme discutirei posteriormente.

Com o fito, portanto, de defender a minha tese, farei nesta seção a análise das políticas declaradas referentes ao ensino das LE para melhor elucidar a questão referente à imposição do inglês no nosso sistema educacional e investigar os primeiros impactos por ela provocados, revelando a necessidade da permanente articulação entre as políticas linguísticas.

Para essa análise, elegi como marco histórico a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, que instituiu um Estado Democrático, com vistas a assegurar aos cidadãos o exercício dos seus direitos sociais e individuais e coincidiu com a ascendência do Direito Internacional dos Direitos Humanos, outro marco normativo importante em relação aos direitos linguísticos no Brasil.

Dentre os direitos linguísticos, situo o das escolhas da(s) LE a serem ensinadas/estudadas nas instituições escolares, desde que essas escolhas sejam informadas e relacionadas aos contextos sociais, políticos e históricos dos sujeitos, considerando que se reitera, com constância, no meio acadêmico, por intermédio dos documentos oficiais e de base pedagógica, o fato de o desenvolvimento da cidadania fazer parte dos objetivos educacionais, ainda que neles seja pouco explicitado o que exatamente fazermos para inseri-lo dentre esses objetivos, particularmente quando pensamos no ensino-aprendizagem de LE, um dos pontos

que demonstra a falta de articulação entre as políticas públicas voltadas à educação de um modo geral.

4.1 AS POLÍTICAS DECLARADAS: OS DOCUMENTOS DE BASE OFICIAL E PEDAGÓGICA E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

As próximas subseções têm como objetivo traçar um mapeamento da história do ensino das LE no Brasil e mostrar como se construiu o *status* das LE, particularmente o do inglês, por intermédio da documentação de base oficial e pedagógica, em particular as duas LDBEN, a Lei Federal 5.692/71 e a Lei 13.415/17, como os documentos de base legal, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (doravante PCNEF e PCNEM, respectivamente), os Parâmetros Curriculares Nacionais+ (doravante PCN+), as OCEM e a BNCC, como os de base pedagógica.

4.1.1 A Educação no Âmbito das Constituições Brasileiras

Tratar das disposições normativas do nosso país no campo educacional é adentrar em uma seara heterogênea, a qual nem sempre é congruente e harmônica, o que torna deveras desafiador explicitar o sistema legal, sobretudo se o que nele buscamos encontrar é congruência entre as suas prescrições.

O que sabemos, contudo, é que é na lei fundamental que rege a nossa organização político-jurídica, ou seja, na Constituição Federal, que devemos começar a abordar a questão, motivo pelo qual a elegi como marco histórico desta tese.

No que concerne especificamente à educação, as constituições brasileiras, de acordo com Carneiro (2015), foram incorporando, ao longo do tempo, conquistas tênues dentro de um ritmo historicamente lasso, como, de resto, foi todo o processo brasileiro de aproximação entre direitos políticos e direitos sociais. Para ele, sempre estivemos distanciados da cidadania como categoria estratégica de construção do cotidiano e, somente a partir de 1998, com a Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas é que grande parte dos países, dentre eles o Brasil, se deu conta de que todos serão iguais perante à lei, de fato, à medida que todos tiverem direito ao trabalho, à moradia, à educação, à saúde, à livre expressão, ou seja, à uma vida digna.

Ainda segundo o autor, da primeira Constituição do país, que data de 1824, até o momento, o Brasil teve oito constituições, quais sejam, a de 1824, a de 1891, a de 1934, a de

1937, a de 1946, a de 1967, a de 1969 e a de 1988, ora em vigor. Dentre essas, somente as de 1891, 1934, 1946 e 1988 foram votadas por representantes populares com delegação constituinte, sendo a de 1988 a que contou com “robusta participação da comunidade nacional, mediante a mobilização de amplos segmentos da sociedade. [...] deste movimento cívico foram os atos públicos que cimentaram a criação do Plenário Nacional Pró-Participação Nacional Popular na Constituinte” (CARNEIRO, 2015, p. 29). É neste cenário, que a defesa da escola pública e de uma educação de qualidade ganha relevância ímpar na sociedade brasileira.

No que tange à Constituição de 1988, a educação ganha lugar de altíssima relevância e as emendas populares calçam a ideia da educação como direito de todos, ou seja, como direito social, devendo, portanto, ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. Em suma, uma educação transformadora da realidade (CARNEIRO, 2015).

A partir desta Constituição, declara-se a educação pública fundamental e secundária como um direito universal de todos e se redefinem as competências dos três níveis de governo cabendo

[...] à União a função de garantir a equalização das oportunidades educacionais e de padrão da qualidade do ensino, assim como estabelecer as diretrizes e as bases da educação; os estados tinham competência concorrente nessa matéria. Aos municípios, coube ação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil. (KLEIN e LUNA, 2014, p. 55).

No texto da Constituição, embora não haja referência explícita ao ensino-aprendizagem de LE, encontramos importante referência feita à LDBEN. Postula o texto constitucional no seu Artigo 22 “*Compete à União legislar sobre [...] XXIV - diretrizes e bases da educação nacional*” (BRASIL, 1988, p. 28), as quais norteiam todo o nosso sistema educacional.

A LDBEN é o principal documento do ordenamento jurídico-educacional do nosso país e cujo entendimento nos remete, necessariamente, ao texto constitucional, com o intuito de melhor a compreendermos. Com esse ordenamento, a educação ascende à categoria de direito público subjetivo e, diante disso, é possível afirmar que a educação é direito social e que, assim o sendo, a normativa reside na origem de fonte do direito, ou seja, na Constituição, em quaisquer das suas esferas, motivo pelo qual todas as leis devem (ou deveriam) ser cumpridas e respeitadas após a sua aprovação.

4.1.2 A LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961

Para debater a ideia associada às bases curriculares nacionais é razoável indagar sobre a sua formulação histórica, buscando-se identificar o contexto em que foi inicialmente produzida, como se deu sua evolução e de que forma a práxis que lhe corresponde norteou as políticas educacionais brasileiras ao longo do tempo. Diante disso, é possível considerar as LDBEN e a sua legislação complementar como fontes primárias de análise, levando-se em conta que a palavra “bases” subentende o currículo (MARCHELLI, 2014).

Definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição é papel da LDBEN, a qual foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. Esta Constituição cometeu à União a tarefa de traçar as diretrizes da educação nacional. Três anos mais tarde, a Constituição do Estado Novo reforçou a ideia das diretrizes pela adição do conceito de bases. Dessa forma, embora em espaços distintos, surgiam no texto constitucional brasileiro essas duas noções complementares.

Faz-se importante ressaltar que na década de 1930, o governo federal empreende novas iniciativas para criar um sistema educacional mais moderno.

Nesse cenário, menção deve ser feita à Reforma Francisco Campos, em 1931, a qual estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930.

A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização (DALLABRIDA, 2009). Consoante o autor, a criação de dois ciclos, a frequência obrigatória às aulas e o sistema regular de avaliação estavam articulados à seriação anual das disciplinas a serem ministradas nos dois ciclos do ensino secundário. No curso fundamental, as disciplinas Português, Matemática, História da Civilização, Geografia e Desenho estavam seriadas em todos os cinco anos. Havia uma sequenciação entre Ciências Físicas e Naturais (previstas na 1ª e 2ª séries) e Física, Química e História Natural (colocadas

nas três últimas séries). Entre as LE, havia ainda destaque para o Francês, previsto nas quatro primeiras séries, diferentemente de Inglês, Alemão e Latim, estabelecidas em menos séries. A disciplina Música era obrigatória nas três primeiras séries do curso fundamental. Nos cursos complementares, as disciplinas-chave de cada ramo específico de ensino também estavam presentes nas suas duas séries. Desta forma, Latim e Literatura eram disciplinas seriadas nos dois anos do curso complementar que preparava para o ingresso em Direito; Física, Química e História Natural para o ingresso em Medicina, Farmácia e Odontologia; e Matemática para o ingresso em Engenharia e Arquitetura.

Podemos dizer, então, que até a década de 1960, quando passou a ser questionada, mas não necessariamente suprimida nas práticas escolares, permaneceu vigente a estrutura do ensino secundário definida na Reforma Francisco Campos.

Foi também no início da década de 1960 que o governo federal efetivou a criação das universidades federais³³ em todos os estados. Nessa mesma década

[...] houve uma grande reforma universitária – baseada no modelo norte-americano moderno – que teve início com a criação da Universidade de Brasília, em 1962, e com a criação da Universidade Federal de Minas Gerais. [...] Em 1962, o governo do estado de São Paulo fundou uma universidade científica em Campinas e inaugurou a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (KLEIN e LUNA, 2014, p. 57).

Como podemos notar, as verbas federais, ou boa parte delas, nesse período, destinaram-se à educação superior, em detrimento do Ensino Fundamental e Secundário, o que apresenta reflexos até os dias atuais, mesmo sabendo dos avanços que advieram dessas iniciativas.

Na maior parte do texto aprovado pelo Congresso, a filosofia que serviria como base para a elaboração da LDBEN guiou-se pelos ideais do grupo dos liberais, em oposição ao grupo dos estatistas, ambos na disputa pela garantia de que seriam os seus ideais que prevaleceriam na tessitura do texto final. Os primeiros, ligados aos partidos de centro e direita, sustentavam ser a pessoa possuidora de direitos naturais, o que implicava dizer que ao Estado não caberia refutar ou garantir esses direitos e, sim, respeitá-los, simplesmente. Para

³³ A primeira universidade moderna, a Universidade de São Paulo, foi criada, na verdade, por um governo estadual, nos anos 30. Em 1951, o governo federal comprometeu-se a apoiar a pesquisa científica e “criou o CNPQ (Conselho Nacional de Pesquisas, atualmente denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e, logo depois, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), para incentivar a formação científica por meio de bolsas de estudos oferecidas a alunos interessados no autoaperfeiçoamento, tanto em instituições brasileiras quanto em estrangeiras. (KLEIN e LUNA, 2015, p. 56-57).

esse grupo, a educação deveria ser um dever da família que teria de escolher dentre uma variedade de opções de escolas particulares. Ao Estado caberia a função de traçar as diretrizes do sistema educacional e garantir às pessoas provenientes de famílias pobres o acesso às escolas particulares por meio de bolsas. Os estatistas, ligados principalmente aos partidos de esquerda, partiam do princípio que o Estado precede o indivíduo na ordem de valores e que, assim sendo, a finalidade da educação era a de preparar o indivíduo para o bem da sociedade, os estatistas defendiam que só o Estado deveria educar e que as escolas particulares podiam existir, mas tão somente como uma concessão do poder público³⁴.

É após essa disputa de dezesseis anos que surge a primeira LDBEN, publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart, após lassa e penosa gestão decorrente dos embates políticos, dos desencontros partidários e das suas diversas aspirações. Esta foi seguida pela Lei Federal 5.692, de 1971, a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, em pleno regime militar, e vigorou até a promulgação da mais recente LDBEN, em 1996.

No que tange às LE, a LDBEN de 1961 retirou a obrigatoriedade do seu ensino no Ensino Médio em todo o ciclo ginásial e colegial (atualmente Ensino Fundamental Maior e Médio), deixando a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das últimas quatro séries do ginásio, o qual tinha a duração de oito anos à época. Ao deixar de incluir as LE dentre as disciplinas obrigatórias – Português, Matemática, Geografia, História e Ciências, preterindo-as ao patamar de disciplinas complementares ou optativas e vinculando-as às condições de ensino, a LDBEN de 1961, ignorou a importância dessas línguas, deixando a responsabilidade decisória aos Conselhos Estaduais, de acordo com o que reza o seu parágrafo primeiro § 1º *Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.*

O resultado dessa não obrigatoriedade reflete-se até o presente, dado o retrocesso que essa medida trouxe para o desenvolvimento do ensino de LE no nosso país, sobretudo nas escolas da rede pública, mas não somente.

Os impactos daí decorrentes resumiram-se a um resultado prático, qual seja, a gradativa diminuição do número de LE no currículo das nossas escolas e, por conseguinte, afetaram a cultura escolar do ensino secundário ao alterar o seu currículo, posto que os

³⁴ Informações obtidas no site da HELB. <<http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1035-1961/32-ldb-de-1961>>. Acesso: 17 de jan. 2018.

professores das disciplinas complementares ou optativas passaram a depender de estabelecimentos que as ofertassem. Situação semelhante a que hoje temos em todos os estados do país, onde professores de francês, por exemplo, encontram pouquíssimas instituições privadas nas quais ainda se ministram aulas dessa língua, o mesmo ocorrendo com o espanhol, que agora enfrenta o desafio de ter assegurada a sua oferta, diante da obrigatoriedade do inglês, fato que, a médio e longo prazo, caso não haja outras mudanças na legislação, pode ainda provocar impactos contundentes.

Em resumo, podemos dizer que a Lei 4.024/61 ofereceu, pela primeira vez na história da educação brasileira, um arcabouço no qual se puderam divisar as diretrizes e bases da educação nacional com relativa clareza, constituindo-se como um passo decisivo para a democratização do ensino à época, no tocante à equivalência de currículos e à flexibilização da estrutura de ensino (CARNEIRO, 2015)³⁵.

No que diz respeito ao ensino das LE, no entanto, o papel que por ela poderia ter sido desempenhado em relevar a importância da diversidade linguística e de currículos plurilíngues inexistiu na sociedade, mesmo diante dos seus anseios por uma inserção dessas línguas nas escolas, sabida era a necessidade do seu ensino³⁶.

4.1.3 A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971

Com o discurso de valorização da educação escolar, conclui-se o ciclo das reformas educacionais do Estado Militar, este imposto em 1964. A Lei Federal nº 5.692/71, a partir desse discurso, demandou enormes mudanças no sistema de ensino do então chamado ensino de 1º e 2º graus (atualmente Ensino Fundamental e Médio, respectivamente).

No meu entender, apesar dessas demandas, a Lei nº 5.692/71 não representou uma significativa ruptura com a LDBEN anterior, posto que dar continuidade ao modelo econômico anterior aos anos de 1964 era o que pretendia o governo. Revelam-no o fato de que os cinco primeiros títulos da Lei nº 4.024/61, que tratam dos fins da educação, do direito

³⁵ Essa LDBEN flexibilizou a estrutura do ensino, possibilitando ao estudante o acesso ao Ensino Superior, independentemente do tipo de curso que ele tivesse feito anteriormente. “[...] a flexibilização se dava, também, em nível da migração interna do aluno que, através do mecanismo de aproveitamento de estudos, poderia, a partir de então, migrar de um ramo para outro de ensino, sem ter de recomeçar como se nada houvera antes” (CARNEIRO, 2015, p. 36).

³⁶ A necessidade a que me refiro nesse excerto está relacionada ao período que sucede a Segunda Guerra Mundial, quando a nossa dependência econômica e cultural se intensifica em relação aos Estados Unidos, aumentando a necessidade e o desejo de se aprender inglês, o qual, gradativamente, diante desses anseios, passa a ocupar um espaço antes destinado à língua francesa.

à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino, permaneceram na nova legislação visando ao ordenamento da organização escolar no Brasil.

É possível afirmar, então, que a Lei n.º 5.692/71, trouxe, como novidade, a introdução do núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus em todo o país. Esse núcleo comum, fixado e definido na Resolução n.º 8, de 1º de dezembro de 1971, estabelecia que o ensino abrangesse as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Em Comunicação e Expressão, o único conteúdo obrigatório era a Língua Portuguesa com uma recomendação, no seu artigo 7º, que dizia ser recomendável acrescentar-se à Comunicação e Expressão o estudo de uma Língua Estrangeira Moderna, caso o estabelecimento tivesse condições para administrá-la com eficiência. O Parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971 justifica a inserção da LE também como mera recomendação ao colocar que apesar de não subestimar a importância dos idiomas no ‘mundo de hoje, que se apequena’, sabe que o seu ensino não tem um mínimo de eficácia, motivo pelo qual apenas a recomendam, não tornando seu ensino obrigatório.

Como vemos, a não obrigatoriedade do ensino de línguas, tal qual o fizera a Lei n.º 4.024/61, trouxe consequências drásticas no que concerne à falta de uma política nacional de ensino de LE para o país, até hoje refletida no cenário educacional, além de outros pontos que as relegaram a um patamar inferior ao das demais disciplinas obrigatórias.

Em 1976, a Resolução n.º 58 de 1º de dezembro resgatou, parcialmente, o prestígio das LE, tornando obrigatório o ensino das mesmas para o então chamado ensino de 2º grau (atualmente Ensino Médio), ao estabelecer, em um dos seus artigos, que o estudo de Língua Estrangeira Moderna passava a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau (atualmente Ensino Fundamental Menor e Maior) onde as condições o indicassem e permitissem.

Diante desse cenário, sobretudo em relação à nossa dependência dos Estados Unidos, expande-se a necessidade que já apontara na década de 1960, o que só contribuiu para que crescesse a opção pelo inglês. Com isso, muitos são os impactos negativos desse crescimento. Um deles diz respeito à proliferação de cursos livres de inglês, proliferação essa que finda por inculcar a ideia de que o aprendizado de LE não tem lugar nas escolas regulares. Outros são os impactos daí advindos, pois essa ideia faz com que os mais favorecidos recorram a esses cursos particulares em busca da qualidade supostamente não encontrada nas escolas, deixando à margem os que não podem a eles recorrer, dentre outros.

Em suma, termos hoje a LI como a língua com oferta e ensino obrigatórios nas escolas regulares deve ser repensado para que tentemos reverter o cenário supra, o qual, na verdade,

ao ser institucionalizado com a Lei 13.415/17, nega a importância do ensino-aprendizagem de outras LE e corrobora o fato de ser o inglês, há muito, sinônimo de ensino de LE nas escolas regulares o que, aliás, não soa como novidade sequer aos leigos no assunto.

4.1.4 A LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Inicialmente, é importante nos reportarmos ao momento específico da história político-econômica da construção dessa Lei. E o momento era o da globalização de todos os setores da vida social, conforme atesta Severino (2014). Isso implica dizer que o Brasil se insere na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal e, inevitavelmente, a gestão político-administrativa do nosso país faz acordos e alianças com parceiros estrangeiros.

Segundo Severino (2014), a Constituição Nacional de 1988 provocou euforia e esperança pelo que representava como promessa de cicatrizar todas as profundas feridas de que padecia a sociedade brasileira e colocar o país na rota da democracia. Por esse motivo, essa nova legislação educacional, dada a sua abrangência, ganhou porte de uma lei muito especial, com um alcance muito abrangente. Para o autor, “educação nacional” é, na verdade, um processo social amplo e profundo, que atinge as próprias entranhas da vida da sociedade. Diz, ainda, que é com a vida da sociedade que a legislação tem a ver, ou deveria ter, adiciono.

Quanto ao ensino de LE, a nova LDBEN o tornou obrigatório a partir da quinta série do Ensino Fundamental, conforme o seu Artigo 26, § 5.º *“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”*.

Além disso, em se tratando do Ensino Médio, o seu Art. 36, Inciso III, estabelecia que *“será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”* (BRASIL, 1996, Art.36, Inciso III).

Em oposição aos artigos supracitados da LDBEN ainda em vigor, a Lei 11.161, de cinco de agosto de 2005, publicada no Diário Oficial da União, aos oito dias do mês de agosto do mesmo ano, dispunha sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino do espanhol nas escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, situação que se repete, embora de forma mais ampliada, quando falamos da Lei 13.415/17.

No entanto, importantes mudanças ocorreram no que concerne às duas legislações: a Lei 11.161 deixou de vigorar e a LDBEN de 1996 sofreu alterações significativas no seu

texto, sobretudo no tocante ao ensino das LE, após a promulgação da MP 746, aos 30 dias do mês de novembro de 2016 e, posteriormente, com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que tornaria obrigatório o ensino do inglês e a sua oferta.

Vale destacar que essa LDBEN, além de traçar objetivos gerais para o ensino e determinar as disciplinas a serem ensinadas na Escola Básica, prevê, em seu artigo 9, a elaboração do Plano Nacional de Educação: “Art. 9º. A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação (doravante PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.

Em 2001, promulga-se, então, o primeiro PNE sob a vigência da LDBEN/96 e cuja vigência seria até o ano de 2011. No entanto, apesar da sua longa tramitação, sua promulgação aconteceu apenas em 2014, postergando a sua vigência até 2024.

Nesse Plano não há menção a disciplinas específicas, mas, sim, menção à necessidade de melhora na qualidade da educação e valorização dos profissionais da educação o que, ainda que de forma genérica, relaciona-se se aos profissionais que lidam com as LE e a elas próprias.

Considerando, portanto, o caráter global do PNE e, principalmente, o seu caráter operacional, no que tange à organização da educação nacional, podemos dizer que ele é parte importante de uma política educacional e, embora os seus encaminhamentos não façam menção explícita às LE, fato é que também não as excluem. Assim sendo, o estabelecimento de estratégias e metas voltadas ao ensino dessas línguas, pode ser viabilizado.

4.1.5 A Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017

Essa Lei surgiu no desenrolar da pesquisa e demandou a ressignificação da minha proposta, fazendo-se imperativo mencioná-la, dadas as importantes e controversas mudanças que ela opera na estrutura educacional brasileira, o que inclui a última versão da LDBEN.

Tudo tem início com a Medida Provisória 746 (doravante MP 746), em 2016, quando, pela primeira vez em duas décadas, uma MP é usada como instrumento para alterar o texto da LDBEN 9.394/96.

Diante dos muitos questionamentos e embates que surgiram com a MP 746 e contando com a pressão popular e a de entidades vinculadas à educação houve alguns recuos na proposta inicial, esses ratificados no texto da Lei 13.415/17, quais sejam, a restituição do ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica e de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia ao ensino médio, agora como

componentes obrigatórios da BNCC; aumento do limite de carga horária destinada à BNCC de mil e duzentas para mil e oitocentas horas e ampliação, de quatro para dez anos, do prazo de repasse aos Estados dos recursos da política de fomento ao ensino médio de tempo integral (BRASIL, 2017).

É possível notarmos que o cenário em que surge essa Lei é o mesmo que ela própria anuncia: o de ataques a direitos conquistados. Aqui refiro-me, particularmente, aos direitos linguísticos das comunidades escolares, e ao fato dela descumprir a então exigência superior da LDBEN de 1996 sobre a não especificação de que língua (s) estrangeira (s) deveria (m) integrar o currículo do ensino brasileiro, atribuindo tal decisão à essas comunidades.

Afinal, foi por intermédio da LDBEN 9.394/96 que a situação das LE nos currículos escolares apresentou significativa mudança, embora caiba ressaltar que essa mudança se deveu às iniciativas das muitas associações de professores de LE, os quais, assim como professores de outras disciplinas, reivindicavam os seus direitos na nova e democrática legislação e, não, à uma iniciativa governamental propriamente dita.

Ademais, foi também por intermédio dessa Lei que, pela primeira vez após as tímidas tentativas feitas no período imperial, buscou-se contemplar o mutli/plurilinguismo e, ao menos teoricamente, todas as LE tinham os mesmos direitos de fazer parte do currículo nacional, a depender das necessidades de cada região (OLIVEIRA, 2017).

O surgimento dessa lei tem início aos 30 dias do mês de novembro de 2016, com a MP 746, a qual viria a se tornar, posteriormente, a Lei 13.415/17. A MP 746, inicialmente, promove alterações na estrutura do Ensino Médio, última etapa da educação básica, ao criar uma Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; amplia a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas, o que hoje tem gerado uma série de embates no país em virtude da falta de infraestrutura e de recursos materiais e humanos que viabilizem o cumprimento da proposta a contento; determina ser o ensino de português e matemática obrigatório nos três anos do Ensino Médio, e restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, que passam a ser facultativas no Ensino Médio.

Essa MP permite, ainda, que os conteúdos cursados no Ensino Médio sejam aproveitados no ensino superior e determina que o currículo do Ensino Médio seja composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Aos sistemas de ensino, concede autonomia para que eles definam a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e

expectativas de aprendizagem definidas na BNCC e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

No tocante às LE, torna obrigatória a oferta da LI a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, e obriga o seu ensino nos currículos do Ensino Médio, sendo que, nesse último nível, a possibilidade de que se ministrem outros idiomas fica facultada, com a ressalva de que seja dada preferência ao espanhol, conforme reza o seu Artigo 35, §4 *“Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”*.

No que tange ao Ensino Fundamental, reza o Artigo 26, § 5º *“No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”*.

Ao facultar a possibilidade de que outros idiomas fossem ministrados, com a ressalva de que se preferência fosse dada ao espanhol, a MP revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que institucionalizara a chamada Lei do Espanhol, deixando clara a sua intenção em manter a hegemonia do inglês.

Ao revogar-se a MP 746/16, surge a Lei 13.415/17, a qual altera as Leis 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Revoga, ainda, a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, a Lei do Espanhol, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Não pode passar despercebida a institucionalização da chamada Lei do Espanhol, em 2005, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que via no Mercosul um importante agente político na economia mundial. Afinal, esse foi um dos raros momentos em que se buscou ‘quebrar’ a hegemonia do inglês no sistema educacional, já que essa Lei determinou a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola e demandou uma série de ações em prol desse idioma, as quais se propalaram nas universidades e escolas de ensino regular, apesar da sua polêmica em impor a obrigatoriedade da sua oferta com vistas a também institucionalizá-la. Diferentemente, no entanto, da Lei 13.415/17, a chamada Lei do Espanhol, embora tenha sido a primeira a sancionar a inserção de uma LE específica para integrar o currículo do ensino brasileiro, não descumpriu a exigência superior da LDBEN 9.394/96, sendo a sua oferta obrigatória pelas escolas, mas com matrícula facultativa pelos estudantes.

A seguir, ainda com o objetivo de mostrar como se construiu o *status* das LE, particularmente o do inglês, traço observações sobre os documentos de base pedagógica, nomeadamente os PCNEF, PCNEM, PCN+, as OCEM e a BNCC e a relação desses com as LE.

4.1.6 Os Documentos de Base Pedagógica e as Línguas Estrangeiras

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.

Os PCN têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade.³⁷

4.1.6.1 Os PCN para o Ensino Fundamental

Em 1988 são publicados os PCNEF. Eles surgem sem possuírem um caráter normativo, como corrobora a sua introdução, apontando-os como “*um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o País*” (BRASIL, 1977, p. 13).

³⁷ O MEC convocou pesquisadores, formadores de professores e representantes de associações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) para que o grupo se reunisse periodicamente para criar a base nacional comum dos currículos, um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica. Passando a contar com a base comum, cumpre-se a meta 07 do Plano Nacional de Educação (PNE) - fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem. A lei determinava que até junho de 2016 ela fosse encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), mas ainda se encontra em fase de elaboração, tendo sido encaminhado ao Conselho Nacional de Educação apenas o documento que se refere à educação infantil e ao ensino fundamental; a proposta referente ao ensino médio ainda será encaminhada. Isso exposto, concluímos que os PCN e as OCEM, por apenas apresentarem orientações para as escolas, longe estão de terem a função de um currículo nacional. Acredita-se que com a criação da base curricular nacional, criem-se também novas políticas públicas no âmbito escolar que venham a assegurar-lhe a efetividade. Como política pública, acredito que a base nacional comum dos currículos, ao definir os mesmos conteúdos e direitos de aprendizagem para os estudantes do Brasil inteiro, independentemente do contexto em que vivem, poderá (mais uma vez) tratar de igualdade. Igualdade no sentido de que ao menos o direito à aprendizagem a todos será garantido.

No que tange às LE, cujo ensino fora instituído pela LDBEN 9.394/96, eles surgem para tentar suprir a falta de objetivos não propostos nessa Lei.

Neles também não se estabelece um objetivo pré-definido e se destaca que “*é fundamental que o ensino de LE seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira*” (BRASIL, 1998, p. 15).

Grande ênfase é dada ao valor formativo de se aprender uma LE para “o desenvolvimento da cidadania”, como pode ser visto no seguinte trecho “*Aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno como ser humano e como cidadão*” (BRASIL, 1998, p.15).

Os registros feitos nos PCNEF, em se tratando do ensino das habilidades orais em LE, ao invés de enfatizarem a necessidade de que se criassem condições para o ensino dessas línguas, alterando, assim, o contexto adverso gerado por legislações anteriores, nos mostra o contrário, conforme Paiva (2003) relata

A primeira demonstração de pouca legitimidade do ensino de idiomas está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental, publicados pelo MEC em 1998. O documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral”. (PAIVA, 2003, p. 62)

Para a autora, ao argumentar a favor de se privilegiar o ensino da leitura em detrimento de outras habilidades, o documento do MEC reafirma a má condição do ensino de inglês no país e parece se acomodar a essa situação adversa em vez de propor políticas de melhoria de ensino e de formação docente, revelando a pouca importância dada ao ensino das LE, como no início do século XX, quando Carneiro Leão (1935) já dizia pouco se fazer em benefício das LE.

Além de reafirmar essa má condição, parece-me contraditório o seu texto, pois se nos atentarmos às considerações preliminares do documento, que diz ser o aprendizado de LE um direito do cidadão, como é possível se referir a esses mesmos cidadãos como uma pequena parcela da população que terá a oportunidade de usar as LE como instrumento de comunicação oral?

Prossegue a autora, dizendo que o texto dos PCN, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, acaba por negar às pessoas o direito à educação, que lhes é garantido pela Constituição Federal no que tange ao direito de todos à educação, visando ao pleno

desenvolvimento das pessoas, o seu preparo para o exercício pleno da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

Curioso é o fato de utilizarem, no documento, o argumento de “utilidade imediata” como condição para a seleção de saberes, justificando, assim, a ênfase a ser dada à leitura. A pergunta que faço é o porquê desse argumento aparecer somente nos PCN de LE e, não, no de outras disciplinas.

Como vemos, os reflexos de um entendimento enviesado das políticas linguísticas, finda por comprometer seriamente o ensino das línguas, de um modo geral, e o das LE.

4.1.6.2. Os PCN para o Ensino Médio

Passados dois anos da publicação dos PCNEF, os PCNEM são publicados no ano 2000, pautados na Resolução CEB 3/98³⁸, que incluiu a LE na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Os PCNEM pregam que, no âmbito da LDBEN, as línguas estrangeiras modernas recuperam, ao serem incluídas em uma área, e não mais como disciplinas isoladas no currículo, a importância que lhes fora negada por muito tempo, quando consideradas como disciplinas cujos conteúdos eram pouco relevantes, ainda que de forma injustificada.

Esses parâmetros dizem ser imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador e que, para tanto, é preciso reconsiderar a concepção de ensino e, em particular, reconsiderar a concepção de ensino de LE. Destaca, no entanto, que não se pode perder de vista o fato de que o Ensino Médio possui, entre as suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Isso implica dizer, e o documento o atesta, que é preciso incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar, de forma que os alunos tenham acesso aos conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho.

³⁸ A Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). As DCNEM se constituem em um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho”. No seu Artigo V, reza a resolução que as línguas estrangeiras modernas, tanto a obrigatória quanto as optativas, serão incluídas no cômputo da carga horária da parte diversificada da base nacional comum.

No tocante às habilidades orais, ao contrário do que pregam os PCNEF, os PCNEM dizem que conceber o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real é de fundamental importância. O documento é finalizado dizendo ser a comunicação uma ferramenta imprescindível no mundo moderno com vistas à formação pessoal, profissional ou acadêmica e que, portanto, deve ser a grande meta do ensino de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio.

Paiva (2003) ainda enfatiza um outro aspecto

Podemos perceber, no exame desses documentos, as contradições do poder público e da própria academia, a quem o governo encomenda os textos, que ora reconhecem e enfatizam a importância do ensino de línguas e ora criam barreiras para o seu ensino efetivo abrindo brechas na legislação (p.ex. a segunda língua será ensinada dependendo das condições) ou contribuem para o status quo (p. ex. o foco na leitura em função das condições adversas das escolas públicas. A política nacional para o ensino de LE limita-se à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar o ensino de línguas. (PAIVA, 2003, p. 68).

Em resumo, embora o texto dos PCNEM esteja alinhado com as novas formas de encarar a realidade ao dizer que é preciso pensar no ensino e na aprendizagem de LE em termos de competências abrangentes e não estáticas, posto que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência, permitindo-lhe expressar-se para transmitir a sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos observamos que, na ‘prática’, o documento ocupa apenas o espaço entre a aprovação e a publicação.

4.1.6.3 Os PCN+

Os PCN+ foram publicados no ano de 2002, como orientações complementares aos PCNEM. Essas novas orientações relacionam a função da LE ao “novo Ensino médio”, que *“deixa de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a Educação Básica”* (BRASIL, 2002a, p. 8).

Em relação ao ensino de línguas, dizem os PCN+ que esse tem a função de propiciar ao aprendiz o uso efetivo de uma LE, uma vez que *“não se pode conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida”* (BRASIL, 2002a, p. 93). No entanto, é isso que temos, não apenas no nível médio, mas também no nível superior.

Nos PCN+, ao menos a preocupação voltada ao estudante ser capaz de usar uma LE em situações do seu cotidiano existe. Contudo, mesmo diante dessa e de outras preocupações,

de orientações diversas e de documentos complementares, novo documento seria publicado em um curto espaço de tempo, as OCEM.

4.1.6.4 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As OCEM, publicadas em 2006, foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica.

Neste documento, em se tratando das LE, chama-me a atenção o destaque dado ao espanhol. Já no sumário, menção é feita aos conhecimentos de língua portuguesa, de literatura, de LE, de espanhol, de arte e de educação física.

O fato de não haver menção explícita aos conhecimentos de outras LE, já demonstra, no meu entender, um certo retrocesso nas proposições do documento. Por que conceder seção separada apenas ao espanhol para tratar, com detalhes, das especificidades da língua, se menção é feita às LE? Não consideraram o espanhol como LE?

Considerando a Lei 11.161, de 2005, que determinou a oferta obrigatória do espanhol pela escola e a matrícula facultativa por parte do aluno do Ensino Médio, facultando, também a obrigatoriedade de oferta ao Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano), para as redes pública e privada de todo o país, sou obrigada a pensar que essa tenha exercido forte influência na elaboração desse documento, motivo pelo qual o inglês apenas se enquadra dentre as LE. Aqui, vem-me outro pensamento: por que somente inglês e espanhol?

Em se tratando, porém, das especificidades das línguas, eu consideraria um avanço o capítulo devotado exclusivamente ao espanhol, pois embora haja orientações e parâmetros que servem de base para as línguas, de uma forma geral, cada língua tem a sua particularidade, a qual deve ser analisada separadamente; em se tratando, porém, do necessário diálogo com outras línguas, questiono-me o porquê de o documento também não tratar das especificidades de outros idiomas.

Nota-se no documento que os excertos tratando da disciplina de LI são generalizados, atrelados às LE de um modo geral. O próprio documento destaca que se refere “*a Línguas Estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizaram na área de ensino de inglês e cuja atenção está voltada para o ensino dessa língua especificamente*” (OCEM, 2006, p. 87). E continua: “*Entendemos, assim, que as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio*” (OCEM, 2006, p. 87).

Os exemplos com o inglês são exíguos e, ao leitor atento, fica evidenciado que a maior preocupação do documento é a de debruçar-se sobre as questões de letramento e suas teorias, muito mais do que sobre as especificidades das LE propriamente ditas, embora sejam importantes essas teorias na contemporaneidade. Mas o que dizer quanto ao diálogo com as outras LE? E que outras línguas seriam essas?

Ao mencionar as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LE no Ensino Médio, o documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Essa orientação, a princípio, parece uma vez mais privilegiar a prática da leitura, assim como o fizeram os PCNEF, colocando a comunicação oral em último plano.

Nas considerações finais do documento, é feita uma retomada à reflexão sobre a função educacional do ensino de LE, com o objetivo de ressaltar a sua importância; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de LE; discutir o problema da exclusão no ensino em face dos valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de LE; introduzir as teorias sobre letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto e, por meio dessas teorias, dar sugestões sobre a prática do ensino de LE, bem como abordar as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de LE no ensino médio: a leitura, a comunicação oral e a prática escrita.

4.1.6.5 A Base Nacional Comum Curricular

A BNCC, ainda em formulação enquanto da escrita deste texto, já era prevista na LDBEN DE 1996, conforme exara o seu Artigo 26 *“Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”* (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No que concerne ao componente Língua Estrangeira Moderna, apresenta alguns avanços em relação aos documentos tratados anteriormente, pois trata de uma perspectiva onde prevalecem a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, cujo objetivo é o de estimular o respeito às diferenças.

Os seus objetivos também demonstram avanços – embora pouco se discuta acerca das dimensões política e econômica do ensino de LE - ao privilegiar os usos de LE a partir de

uma progressão organizada advinda de práticas sociais e da interação com textos e temas que possam ser constitutivos dessas práticas.

Considerando, pois, que a presença de línguas diversas é uma das características das sociedades complexas contemporâneas, tais objetivos são pertinentes.

Entretanto, sabendo que para que atuemos em diversas práticas sociais, em diferentes línguas, e desenvolvamos atitudes interculturais frente à interação com os outros são necessários conhecimentos vários, conforme atesta o próprio documento (BNCC, 2016, p. 122), percebe-se que há também grandes desafios pela frente.

Ademais, consoante Silva (2016)

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.? Outro questionamento diz respeito à pertinência de um “currículo nacional” em face das avaliações nacionais (Enem, Prova Brasil e assemelhados). Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. Portanto, resta a pergunta: qual o sentido da educação e da escola? Preparar para exames? O que fazer com a perspectiva de formação humana que não se encerra nesse círculo concêntrico e visa a propiciar uma genuína experiência formativa? (SILVA, 2016, p. 375).

Assim, ainda de acordo com o documento, caberá à comunidade escolar “*construir oportunidades para aprendizagens exitosas e procedimentos para incentivar a liberdade de gerir, sistematizar, monitorar e (auto) avaliar conhecimentos*” (BNCC, 2016, p. 131). Nesse excerto, notamos, de forma mais evidente, menção às políticas praticadas e percebidas, quando trata das motivações e atitudes das comunidades escolares em construir oportunidades para aprendizagens exitosas apesar de, no meu entendimento, de forma pouco elucidativa no sentido de como elas poderiam fazê-lo.

A versão da BNCC, aprovada em dezembro de 2017, a qual, inicialmente, diz respeito apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, faz com que questões significativas em relação aos rumos da educação brasileira nos próximos anos, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, sejam colocadas na pauta de discussões. Permanece, assim, a expectativa para que se definam prazos para a implantação de outros pontos da reforma e para que o Conselho Nacional de Educação discuta a base curricular do Ensino Médio.

Como o MEC define que a BNCC seja colocada em prática até dois anos após a sua aprovação, é possível afirmarmos que esse período que antecede a implementação será de muitas mudanças, essas concernentes à formação de professores, à adaptação dos currículos e de materiais didáticos, dentre outras.

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Na próxima subseção, tratarei das políticas praticadas, demonstrando ser a LI a tônica de muitas ações que, ao considerarem-na como a língua hegemônica, findam por causar o silenciamento, a exclusão ou dar pouca importância ao ensino-aprendizagem de outras LE, comprometendo, como já vimos anteriormente, as escolhas democráticas dos indivíduos no que tange aos seus interesses e aos das diferentes comunidades e mantendo a alternância do ensino do inglês e o espanhol em se tratando do ensino das LE.

Conforme veremos a seguir, no século XXI, de importantes e céleres mudanças sociais, políticas e econômicas, o reconhecimento do valor das línguas e da relevância da diversidade linguística são temáticas que ganham destaque. Contudo, o cenário atual e as políticas linguísticas que vêm sendo praticadas ainda atestam a supremacia da LI nas mais variadas esferas, corroborando a sua posição de língua franca global.

4.2 AÇÕES PLURILÍNGUES NO MUNDO

Inicialmente, com o intuito de deixar claros os propósitos deste estudo, faz-se importante esclarecer que, neste texto, optei pelo uso do termo plurilinguismo³⁹.

Ao cotejá-lo com o termo multilinguismo e observar que, em alguns contextos, ambos eram usados de maneira intercambiável, o que, por vezes, deixou-me em dúvida sobre com qual deles trabalhar, julguei ser necessária a precisão do significado para que o devido rigor fosse aplicado no tocante às minhas proposições.

A escolha pelo termo plurilinguismo foi decorrente das leituras dos documentos oficiais do Conselho da Europa⁴⁰ e da Comissão Europeia, as quais foram esclarecedoras no sentido de mostrar, por exemplo, que multilinguismo e plurilinguismo são termos que não podem ser completamente sobrepostos, como observamos nas definições.

O plurilinguismo deveria ser compreendido nesse duplo sentido: ele constitui uma concepção do falante como fundamentalmente plural e um valor no qual é a base da tolerância linguística, um elemento essencial da educação intercultural. O multilinguismo aqui se refere exclusivamente à presença de diversas línguas em um dado espaço, independentemente daqueles que as usam: por exemplo, o fato de que duas línguas estão presentes na mesma área geográfica não indica se seus habitantes sabem ambas as línguas, ou somente uma (CONSELHO DA EUROPA, 2007b, p. 18).⁴¹

Entendo, portanto, o termo multilinguismo como sendo este atrelado à uma sociedade específica, a um espaço geográfico, ao passo que o plurilinguismo se relaciona ao repertório

³⁹ Embora eu não trate, nesta tese, da abordagem translíngua, a qual questiona as noções de língua nacional e de língua estrangeira, faz-se importante mencioná-la no sentido de que ela entende o monolinguismo como algo ilusório e problematiza ideias e conceitos relacionados à orientação monolíngua, quais sejam, a idealização de falantes nativos como referência para se atingir o domínio do idioma, a assimilação de uma cultura homogênea e fechada, o ensino da língua padrão, dentre outros (CANAGARAJAH, 2013), apontando para um novo paradigma no tocante ao fazer linguística no mundo globalizado em que vivemos, pois suas práticas reestruturaram as formas de pensar as línguas na atualidade, com o advento das teorias pós-estruturalistas.

⁴⁰ O Conselho da Europa é ativo na promoção do ensino e da aprendizagem de línguas modernas desde a assinatura da Convenção Cultural Europeia, em 1954. Como uma organização intergovernamental, um dos seus papéis é o de assistir os Estados-membros a adotar medidas eficazes que habilitem todos os cidadãos a atingirem um grau de competência comunicativa em uma série de línguas (plurilinguismo) ao longo da vida, com vistas a terem uma melhor mobilidade pessoal, melhores oportunidades educacionais e de emprego e acesso à informação em uma Europa multilíngua e multicultural. Ler o texto completo em <http://www.ecml.at/Portals/1/resources/John%20Trim%20collection/Trim_TheWorkOfTheCouncilOfEurope_ModernLanguages_1957_2001.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

⁴¹ Texto no original: “*Plurilingualism should be understood in this dual sense: it constitutes a conception of the speaker as fundamentally plural and a value in that it is the basis of linguistic tolerance, an essential element of intercultural education. Multilingualism refers here exclusively to the presence of several languages in a given space, independently of those who use them: for example, the fact that two languages are present in the same geographical area does not indicate whether inhabitants know both languages, or only one*” (COUNCIL OF EUROPE, 2007b, p. 18).

de línguas que os indivíduos podem falar, ou seja, entendendo o plurilinguismo como sendo da ordem do falante, como sendo uma competência, conforme evidencia a citação a seguir.

O plurilinguismo deveria ser compreendido como: [...] a capacidade intrínseca de todos os falantes para usar e aprender, sozinhos ou por intermédio do ensino, mais de uma língua. [...] Essa habilidade é concretizada em um repertório de línguas que um falante pode usar. O objetivo do ensino é desenvolver essa competência (CONSELHO DA EUROPA, 2007b, p. 17).⁴²

Ademais, em se tratando da interculturalidade dos aprendizes de línguas, o documento do Conselho da Europa também dá destaque ao plurilinguismo, no sentido como aqui o compreendo.

O aprendiz de línguas se torna plurilíngue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais no que diz respeito à cada língua são modificadas pelo conhecimento do outro e contribuem para uma consciência, habilidades e *know-how* interculturais. Elas habilitam o indivíduo a desenvolver uma personalidade mais complexa e enriquecida e uma maior capacidade para a aprendizagem de outras línguas e uma maior abertura para novas experiências culturais (CONSELHO DA EUROPA, 2007a, p. 43).⁴³

Explicitado os porquês da minha escolha pelo termo plurilinguismo/plurilíngue, passo a descrever algumas ações que demonstram a importância da formação plurilíngue nos cenários mundial e nacional, embora o enfoque dado à LI nesses contextos nos apontem, claramente, para um ‘monolinguismo’ em relação à essa LE, mesmo diante do reconhecimento da importância da formação para a diversidade linguística e de transitarmos por outras línguas e culturas como forma de ampliarmos os nossos horizontes.

4.2.1 Os Programas de Cooperação Internacional

Por intermédio de programas de cooperação internacional como os propostos pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (doravante UNESCO), em 2011, para a proteção e promoção das línguas e da diversidade linguística, temos a convicção

⁴² Texto no original: “*Plurilingualism should be understood as: [...] the intrinsic capacity of all speakers to use and learn, alone or through teaching, more than one language. [...] This ability is concretised in a repertoire of languages a speaker can use. The goal of teaching is to develop this competence*” (COUNCIL OF EUROPE, 2007b, p. 17).

⁴³ Texto no original: “*The language learner becomes plurilingual and develops interculturality. The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to intercultural awareness, skills and know-how. They enable the individual to develop an enriched, more complex personality and an enhanced capacity for further language learning and greater openness to new cultural experiences*” (COUNCIL OF EUROPE, 2007a, p. 43).

de estarmos passando por um momento positivo no tocante às questões plurilíngues, fato que demonstra ser o plurilinguismo imprescindível às nações que pretendem sair na frente das demais, econômica e culturalmente falando e melhor se inserirem no âmbito internacional.

Organizado conjuntamente pelo Conselho da Europa e pela União Europeia, o Ano Europeu das Línguas (doravante AEL-2001) envolveu com sucesso milhões de pessoas nos 45 países participantes. As atividades desenvolvidas celebraram a diversidade linguística na Europa e promoveram a aprendizagem de línguas.

Na sequência do êxito do AEL-2001, o Conselho da Europa instituiu o Dia Europeu das Línguas, a ser celebrado todos os anos, no dia 26 de setembro, e cujos objetivos são o de alertar o público em geral para a importância da aprendizagem das línguas e diversificar a oferta linguística de modo a incrementar o plurilinguismo e a compreensão intercultural; promover a riqueza da diversidade linguística e cultural da Europa, que deve ser preservada e valorizada; fomentar a aprendizagem de línguas ao longo da vida, dentro e fora da escola, seja para fins acadêmicos, profissionais, seja para fins de mobilidade ou por prazer e intercâmbio.

O Dia Europeu das Línguas assinala a necessidade de valorizar a diversidade linguística na Europa e de promover o aprendizado de línguas e destina-se aos milhões de Europeus dos 47 Estados-membros. O Conselho da Europa espera que esse dia seja celebrado não somente pelas autoridades dos Estados-membros, mas também pelos decisores políticos, pelo público em geral e pelo voluntariado.

Por toda a Europa, por volta de 800 milhões de europeus são encorajados a aprender mais línguas, em qualquer idade, dentro e fora da escola. O Conselho da Europa promove o plurilinguismo em todo o continente, com base na convicção de que a diversidade linguística é uma via para alcançar uma maior compreensão intercultural e um elemento-chave da riqueza do patrimônio cultural da Europa.

4.2.2 A Área Econômica

Na área econômica, de acordo com o Relatório *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Languages Skills in Enterprise* (doravante ELAN)⁴⁴, de 2006, no tocante ao tema “línguas para crescimento e emprego”, dispor de sólidas competências linguísticas e de comunicação é importante tanto para os cidadãos como para as empresas. Segundo dados

⁴⁴ Ler o relatório completo sobre Os Efeitos na Economia Europeia da Escassez das Competências em Línguas Estrangeiras nas Empresas em: <http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_pt.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2017.

do relatório, demasiadas empresas europeias perdem contratos por falta de conhecimentos suficientes de LE ou de outras culturas o que revela, claramente, ser necessária uma abordagem mais estratégica da comunicação plurilíngue. Ainda segundo o levantamento feito, jovens que falam LE podem mais facilmente seguir estudos ou uma formação no estrangeiro, destacando a importância da mobilidade académica internacional. Deste modo, além de estudarem disciplinas específicas, também aperfeiçoam os seus conhecimentos linguísticos e as competências de comunicação intercultural.

No entanto, apesar de ser enfatizada a importância da comunicação plurilíngue, no quesito “que línguas estrangeiras ensinar”, muitos dos respondentes do relatório citaram o inglês como uma língua-chave para que se ganhasse acesso aos mercados de exportação, com referências frequentes ao seu caráter de língua franca, destacando que isso representava, indiscutivelmente, uma vantagem em termos de emprego.

Dados fornecidos aos pesquisadores por algumas empresas de grande porte revelaram, ainda, que o inglês era frequentemente determinado como sendo a língua empresarial, mesmo em países que tinham como língua materna uma língua internacional, como no caso da França. Outro dado importante mostra que as empresas, quando questionadas sobre que línguas usavam junto aos seus mais importantes mercados de exportação, destacaram o inglês como sendo usado em mais de vinte diferentes mercados, incluindo os quatro países Anglófonos, quais sejam, Reino Unido, Estados Unidos da América, Irlanda e Canadá. O alemão foi citado em segundo lugar, por ser usado em quinze mercados, incluindo a Alemanha e a Áustria. Depois, temos o francês, em terceiro lugar, usado em oito diferentes mercados, incluindo a França, Bélgica e Luxemburgo. O russo figurou em quarto lugar e, por último, apareceu o espanhol.

Outros estudos que compõem o relatório do ELAN (2006) revelam que a maioria das empresas europeias de sucesso adotou o que eles chamam de boas políticas no setor de recursos humanos, incluindo o recrutamento do tipo certo de pessoas: pessoal com competências variadas e fluente em várias línguas, diz o relatório.

Pensando em termos econômicos, isso faz uma grande diferença, pois o impacto combinado de contratar pessoas formadas com boas competências linguísticas e falantes nativos para lidar com questões linguísticas e culturais traduz-se em um expressivo aumento das exportações. Também segundo dados do relatório, as empresas que optaram pelas medidas mencionadas no setor de recursos humanos tiveram um aumento nas exportações 23% superior ao de empresas que não pensaram em adoptá-las. Estas empresas exemplificativas adotaram a boa prática de manter registros dos perfis internacionais dos seus

funcionários, incluindo a capacidade linguística, a competência cultural, bem como a experiência internacional e respectivo contexto, para poder escolher e movimentar rapidamente as pessoas com as competências certas para posições internacionais e estratégicas, o que lhes assegurou expressivas vantagens.

Vale notar que, na pesquisa supra, apesar de o destaque ser dado ao inglês na grande maioria dos casos, há também evidências de demandas por habilidades em outras línguas. Isso denota quão favoráveis se mostram as empresas em prol de ambientes corporativos plurilíngues e como é importante minimizar os efeitos da escassez de competências em LE.

Consoante dados de 2014 do relatório do Índice de Proficiência em Inglês para Empresas⁴⁵ (doravante EF EPI-c), o inglês é o idioma mundial para negócios. Empresas de todos os tamanhos, de diferentes países e indústrias, cada vez mais descobrem as vantagens de uma comunicação eficiente em inglês. Elas veem a proficiência em inglês como um requisito verdadeiramente estratégico para se aproveitar as oportunidades de negócio, promover colaboração interna e ajudar a fomentar inovação. Apesar dessas vantagens, o estudo mostra que as empresas estão enfrentando dificuldades para acompanhar o ritmo crescente imposto pela importância do inglês.

Destaque deve ser dado aos achados mais significativos do EF EPI-c, quais sejam:

- a) Ainda existe uma grande diferença entre as forças de trabalho mais e menos proficientes em inglês. Os países do norte da Europa continuam definindo os padrões, mas a maioria dos mercados emergentes, incluindo os da França e da Itália, têm trabalhadores com baixa proficiência;
- b) A proficiência em inglês da mão-de-obra é uma tendência crescente na maioria dos países, mas o avanço, especialmente na maioria das economias emergentes, é lento; a baixa proficiência no inglês dos trabalhadores impacta negativamente a competitividade e a atração a investimentos do país. Para empresas, isso significa perder oportunidades de negócio, uma cultura interna mais fraca de comunicação e inovação e ficar atrás dos concorrentes;

⁴⁵ O objetivo primeiro do relatório é estabelecer referências nacionais e internacionais para o inglês da força de trabalho, com as quais indivíduos e empresas podem comparar sua competitividade comunicativa. Como segundo objetivo, o relatório avalia porque empresas em alguns países e setores apresentam melhor desempenho do que outras e destaca exemplos das melhores práticas. O estudo é baseado em pesquisas conduzidas em 2013. Responderam à pesquisa 105.093 colaboradores de empresas e governos, os quais preencheram um questionário e fizeram um teste de proficiência em inglês da *EF Corporate Solutions*. Geograficamente, as pessoas envolvidas na pesquisa representam mais de 30 países, sendo 40% da Europa, 35% da Ásia, 23% das Américas e 2% do Oriente Médio. Dos colaboradores que se submeteram aos testes, 69% se identificaram como parte da equipe de funcionários, 23% como gerentes e os demais como executivos.

- c) Em quase metade dos países pesquisados, a proficiência em inglês de executivos foi pior que a dos gerentes e da equipe de colaboradores. Isso dificulta que as empresas operem de maneira eficaz em um contexto internacional;
- d) Os setores de alta tecnologia e de serviços profissionais como consultoria e engenharia têm melhores níveis de inglês do que os setores indústrias de valor agregado menor, voltadas para o mercado interno, como alimentos e construção.

Diante dos resultados do estudo, o relatório aponta uma série de recomendações para que empresas e governo melhorem a proficiência em inglês dos seus colaboradores. No que concerne às empresas, elas devem estabelecer requisitos claros de proficiência em inglês e ligá-los à promoção; garantir que os programas sejam rentáveis; gerenciar treinamento de inglês como um programa da mudança e oferecer soluções de aprendizado flexíveis e personalizadas. Os governos, por sua vez, devem garantir que o inglês seja incorporado completamente no currículo escolar desde cedo; incentivar alunos do ensino superior a estudarem em países de LI e fornecer incentivos para as empresas oferecerem aulas de inglês.

Faz-se importante destacar que, no tocante aos governos, a recomendação principal diz respeito à garantia de que o ensino do inglês nas escolas seja difundido e eficaz, aspecto que chama a atenção pelo fato de o estudo ser direcionado às empresas. Afinal, ainda que tal preocupação com a inserção do inglês nas escolas vise à formação dos seus futuros quadros, é fato relevante por abrir espaços para discussões sobre o problema na agenda política. Outra sugestão versa sobre provas obrigatórias de inglês para formandos do Ensino Médio, as quais também ajudariam a elevar os padrões de proficiência.

Transpondo a última sugestão à realidade brasileira, se ao menos o nível intermediário de uma LE, não necessariamente o inglês, passasse a ser exigido quando da conclusão do Ensino Médio, estaríamos dando um passo deveras importante, inclusive no sentido de que os alunos ingressantes no ensino superior teriam mais e melhores oportunidades para, dentre uma série atividades, participar da mobilidade acadêmica internacional, por exemplo.

Um levantamento também feito pelo EF-EPI, em 2014⁴⁶, dá destaque aos países do BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China), estando esses países entre as dez maiores economias do mundo e juntos aglomerarem quase a metade de toda a população mundial.

⁴⁶ Ler o relatório completo em: <http://www.ef.com.br/__~/media/centralefcom/epi/v4/downloads/full-reports/ef-epi-2014-portuguese.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

De acordo com o estudo, três dos quatro países do BRIC foram sede dos jogos Olímpicos (Beijing 2008, Sochi 2014 e Rio 2016) e todos utilizaram os jogos como catalisador da expansão no ensino de inglês.

Em decorrência de um aumento no gasto público e privado em treinamento, com o intuito de atender às demandas dos jogos, as habilidades quanto ao uso do inglês têm melhorado de forma constante nos países do BRIC. Os quatro países tiveram um aumento nas pontuações do EPI da EF durante os últimos sete anos, com um ganho de pelo menos 2,5 pontos. A Índia, especialmente, teve um progresso significativo. Ela ficou atrás da China, em 2007, mas emergiu nos últimos dois anos como líder entre os países do BRIC. Apesar dessas melhorias, o conhecimento de inglês do Brasil, China e Rússia seguem abaixo da média, com a Índia na dianteira, embora com pouca diferença. O estudo conclui que os países do BRIC, tal qual outras economias em crescimento, precisam de mão-de-obra qualificada que fale inglês e diz ser a internacionalização um elemento importante do desenvolvimento, visto que o governo e os setores privados investiram e continuam a investir muito no aprendizado dessa língua.

O *Economist Intelligence Unit* (doravante EIU), citado no estudo feito pelo EF EPI-c, pontua que em uma pesquisa feita com 572 executivos de empresas multinacionais, quase metade admitiu que pequenos mal-entendidos já haviam atrapalhado importantes negócios internacionais, resultando em perdas significativas para as suas empresas. Essa porcentagem foi consideravelmente maior para executivos brasileiros e chineses, na qual 74% e 61%, respectivamente, reconheceram ter sofrido tais perdas. A conclusão é clara: diferenças de idioma e cultura criam barreiras ao sucesso do negócio. Ainda tratando da pesquisa do EIU, 64% dos líderes de negócio disseram que essas diferenças também dificultavam a conquista de uma posição segura em mercados estrangeiros e que as diferenças culturais prejudicaram planos de expansão internacional. Além disso, 70% afirmaram encontrar, por vezes, dificuldades de se comunicar com as partes interessadas do negócio. Quase 90% dos 572 executivos entrevistados pelo EIU afirmaram que, se a comunicação transfronteiriça melhorasse em sua empresa, lucro, receita e participação no mercado aumentariam significativamente, com melhores oportunidades da expansão e poucas vendas perdidas.

Um estudo separado, conduzido pela *Illuminas* em 2014, concluiu que 79% dos responsáveis pelas tomadas de decisões nos negócios globais, que investiram no treinamento de inglês para sua equipe, alcançaram aumento nas vendas. Outros benefícios ao negócio versaram sobre melhorias na comunicação com o funcionário, na sua produtividade e na satisfação do cliente.

4.2.3 A Área Educacional

Em se tratando da área educacional, e de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, no que concerne à avaliação, ensino e aprendizagem⁴⁷, sugere-se uma abordagem que desenvolva competências plurilíngues e pluriculturais, a fim de que os indivíduos usem as línguas para não somente se comunicarem, mas principalmente para participarem de interações interculturais, como agentes sociais que têm proficiência em diferentes níveis e em diversas línguas e experiências oriundas de inúmeras culturas.

Também de acordo com o Quadro Comum Europeu, reflexões sobre que línguas devem constar nos currículos, ênfase é dada ao fato de que os currículos devem envolver a consideração de cenários que permitam o desenvolvimento das competências plurilíngues e pluriculturais, bem como levar em conta o papel da escola nesse processo.

A *The International Research Foundation for English Language Education (TIRF)*⁴⁸, fundação sem fins lucrativos e existente desde junho de 1998, desenvolve uma série de pesquisas que tratam de perguntas-chave e ainda sem respostas no que concerne às políticas e práticas no ensino de LI em todo o mundo. Ao passo que promove os direitos linguísticos dos indivíduos e das comunidades, está também interessada em melhor compreender como a proficiência dos indivíduos não nativos, ou que são falantes do inglês como segunda língua, influencia a sua habilidade em acessar e participar da economia global. A Presidente da Fundação explica que o inglês é um veículo de comunicação cruzada, não somente para as pessoas que fazem negócios entre países que falam o idioma, mas também para aqueles que fazem negócio em que o inglês não é a língua nativa. Como exemplo, ela cita a seguinte situação: se empresários do Japão e da Arábia Saudita realizarem uma reunião, a língua usada será, com certeza, o inglês.

De acordo com o *European Center for Modern Languages of the Council of Europe*, a educação plurilíngue tem dois aspectos centrais, quais sejam, a educação para o plurilinguismo e a educação por intermédio do plurilinguismo. Compreender e experienciar a diversidade das línguas e das culturas é ambas as coisas, um objetivo e um recurso para a educação de qualidade.

⁴⁷ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (Conselho da Europa). Disponível em <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

⁴⁸ Mais informações podem ser localizadas no site: <<http://www.tirfonline.org/>> Acesso em: 7 ago. 2017.

Em reportagem do *Washington Post*⁴⁹, de 2014, intitulada *The Future of Languages*, menção é feita ao fato de que, até certo ponto, os americanos têm vantagem clara sobre boa parte da população mundial. As duas línguas mais faladas no país, o inglês e o espanhol, também aparecem entre as mais faladas no mundo.

Questionamentos para saber se os estudantes americanos ainda desejavam ter aulas de línguas revelaram um decréscimo de cem mil, entre 2009 e 2013, no número de estudantes que aprendiam uma língua que não fosse o inglês, segundo dados da pesquisa feita pela *Modern Language Association*. Consoante a pesquisa, para muitos estudantes, fazer aulas de economia parecia-lhes mais vantajoso do que ter aulas de francês, por exemplo.

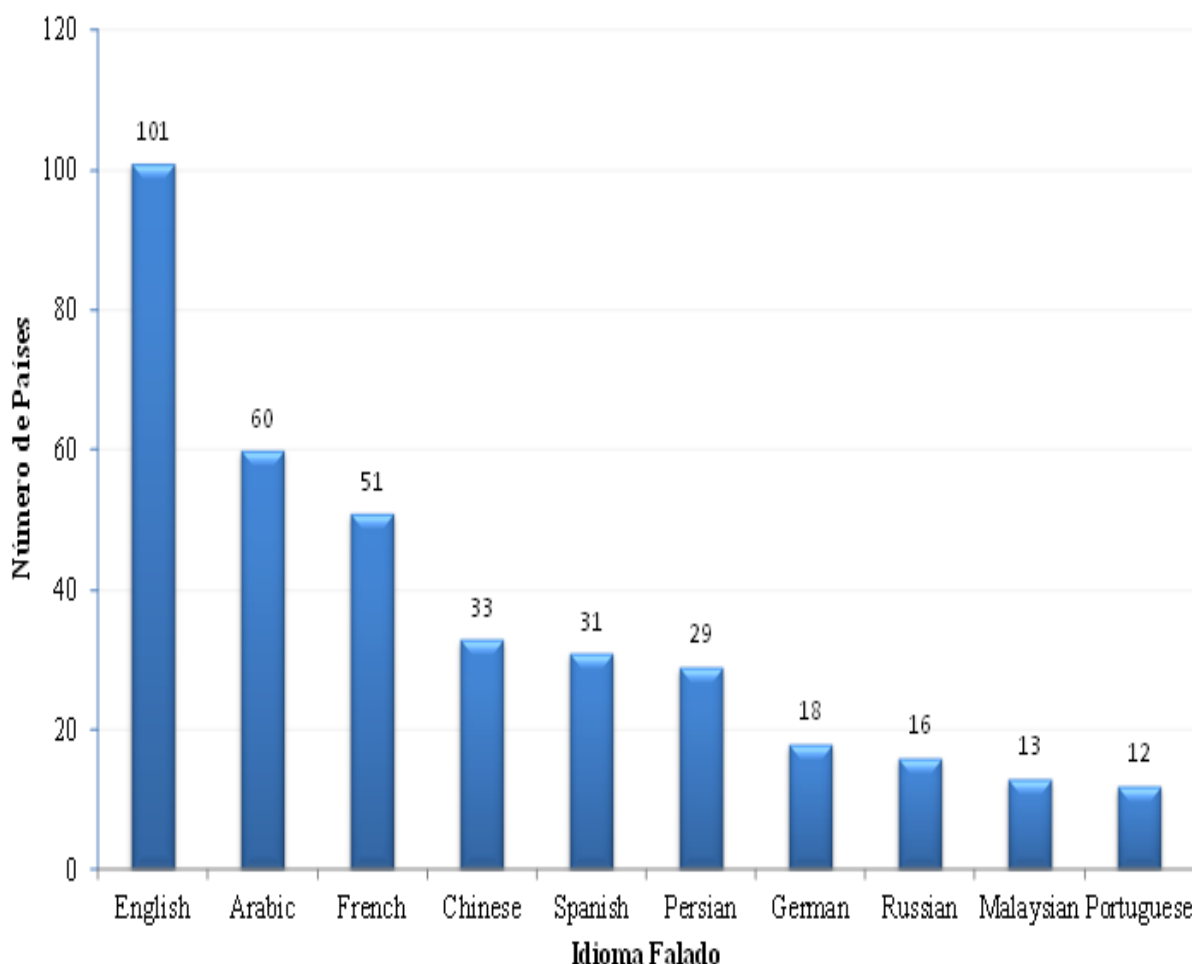
Ainda segundo dados da reportagem, os dialetos chineses juntos já têm mais falantes nativos do que quaisquer outras línguas, seguidos pelo Hindi e Urdu, que têm as mesmas origens linguísticas do norte da Índia. O inglês aparece em terceiro lugar, com 527 milhões de falantes nativos. O árabe é falado por quase 100 milhões a mais de falantes nativos do que o espanhol, que conta com 389 milhões de falantes.

A reportagem destaca, também, quais serão as línguas faladas pelas economias emergentes que mais têm crescido até 2050, ranqueando-as pelas perspectivas demográficas. O inglês, surpreendentemente, apesar da posição hegemônica que hoje ocupa, não consta entre as 14 línguas citadas. O hindi, bengali, urdu e indonésio aparecem como as línguas que dominarão boa parte do mundo de negócios até 2050. Em seguida, aparecem o espanhol, o português, o árabe e o russo, nesta ordem.

Outros dados, no entanto, revelam que o inglês é falado em 101 países, seguido a distância pelo árabe, francês, chinês, espanhol, persa, alemão, russo, malaio e português, como podemos observar no gráfico a seguir.

⁴⁹ Ver reportagem completa em: <<https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/09/24/the-future-of-language/>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

Gráfico 1 – Número de Países e Idiomas Falados



Fonte: NOACK, Rick. **The future of languages**. Washington, D.C., 24 Set. 2015. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/09/24/the-future-of-language/>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

O *Index Translationum*⁵⁰, em suas últimas atualizações, mostra que o inglês aparece em quarto lugar dentre as 50 línguas-alvo que estão na liderança em se tratando de livros traduzidos nesse idioma. O chinês, por sua vez, figura em décimo terceiro lugar. Antes do inglês aparecem o alemão, o francês e o espanhol, nesta sequência. Também de acordo com o índice, o inglês é a *world's premier hub language*, ou seja, é a principal e a mais usada língua no mundo para publicações escritas.

⁵⁰ O *Index Translationum* – *Bibliografia Mundial de Tradução*, criado em 1932, trata da lista de livros traduzidos no mundo, ou seja, uma bibliografia internacional de traduções. A base de dados contém informações bibliográficas cumulativas sobre dados de livros traduzidos e publicados em cerca de cem dos Estados Membro da UNESCO entre 1979 e 2009 e totaliza mais de 2.000.000 de registros em todas as disciplinas: literatura, ciências humanas e sociais, ciências exatas e da natureza, artes, história e assim por diante.

Como pudemos observar no cenário mundial, mesmo reconhecendo a importância de outras línguas e das suas inegáveis contribuições para com as ciências e, principalmente, para com os cidadãos, evidenciada está a permanência do inglês dentre as *hub languages*.

Na próxima subseção, abordarei algumas ações plurilíngues no Brasil e veremos que, nesse contexto, tal qual no contexto mundial, aponta-se para um monolinguismo em relação ao inglês.

4.3 AÇÕES PLURILÍNGUES NO BRASIL

O cenário nacional, assim como o mundial, se mostra aberto às soluções plurilíngues, embora também evidencie a posição privilegiada da LI, a exemplo da área educacional, a qual enfatizo nesta subseção por ser a área do meu maior interesse.

O primeiro instrumento jurídico que reconhece todas as categorias de línguas: indígenas, de imigração, de sinais, afro-brasileiras, crioulas, além das variedades do português falado no país é o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (doravante INDL). O Decreto Nº 7.387, de nove de dezembro de 2010, que institui o INDL, reza, no seu Art. 8º que

Poderão propor a inclusão de línguas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística a comissão técnica, órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, entidades da sociedade civil e de representações de falantes, conforme normas a serem expedidas pelo Ministério da Cultura.

Esse inventário constitui-se em instrumento crucial para que construamos uma nova visão do nosso país, ou seja, uma visão de um país plurilíngue e pluricultural. Afora esse valor, o documento também assume que muitos contribuíram para a construção do país e, com isso, assegura os direitos linguísticos de todos esses cidadãos, dentre os quais poderíamos pontuar o direito a escolher que línguas estudar desde as séries iniciais, pensando no modo como isso poderia ser executado.

Outro fato relevante em termos de políticas linguísticas concerne à regulamentação do uso da Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS), com a Lei nº 10.436, de 20 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A relevância da referida regulamentação reside no fato que ela reconhece que há uma cultura surda. Com isso, os surdos passem a ocupar o lugar que lhes é devido em um contexto pluricultural e de plurilinguismo e Libras passa a ser reconhecida como uma língua e não somente uma

linguagem. Assevera-se, assim, o reconhecimento dos direitos linguísticos de uma dada comunidade, a qual passará a contribuir para com o desenvolvimento socioeconômico do país.

Consoante comunicado enviado pelo Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante Capes) e pelo Secretário de Educação Superior aos reitores e pró-reitores dos programas de pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (doravante IFES), aos 25 dias do mês de abril de 2014, versando sobre a aplicação de testes de proficiência em inglês *Test of English as a Foreign Language/Institutional Testing Program* (doravante *TOEFL/ITP*), ganhou destaque o aprendizado dessa língua como a que propiciaria a promoção da internacionalização das IES brasileiras e daria as decisões a serem tomadas pelo Ministério da Educação e Cultura (doravante MEC) a partir dos resultados advindos da aplicação e dos resultados obtidos com esses exames.

Segundo o comunicado, as decisões elencadas eram as seguintes:

- a) Definição dos recursos orçamentários a serem alocados a partir do ano de 2015, com vistas a permitir maior estruturação institucional das Instituições de Ensino Superior (doravante IES) públicas no intuito de facilitar sua internacionalização;
- b) Priorização de matrícula em cursos presenciais de Língua Inglesa para os alunos que fizerem o teste de diagnóstico nos Núcleos de Línguas (doravante NUCLI) das IES participantes do Programa Inglês sem Fronteiras da Secretaria de Educação Superior (doravante SESu);
- c) Possibilidade de aceitação do referido teste nos processos de proficiência para ingresso e conclusão em cursos de pós-graduação dessa instituição;
- d) Possibilidade de aceitação do referido teste no processo de concessão de bolsas aos alunos a serem selecionados para a Prova Jovens Talentos;
- e) Priorização de estudantes para recebimento de senhas para acesso ao Programa *My English Online* da Capes, e
- f) Estímulo às inscrições no Ciência Sem Fronteiras⁵¹ (doravante CsF) dos alunos testados nesses exames para efeito de classificação nas seleções do CsF.

⁵¹ Segundo informações obtidas com a Coordenadora do Idiomas sem Fronteiras da UFS, a Profa. Dra. Elaine Maria Santos, em 2014 e 2015, o programa IsF estava voltado para o CsF, e tinha como principal objetivo aplicar provas de proficiência para os candidatos elegíveis ao programa e dar cursos presenciais, principalmente, a esses estudantes elegíveis. Com a Portaria Normativa nº 30/2016 o programa Idiomas sem Fronteiras foi criado e nesse documento ficou claro que o programa já estava delineado com perspectivas de ser também um programa de formação de professores. Assim, o IsF foi se desvinculando do CsF e a independência foi tal que, mesmo com o encerramento do CsF, as ações do IsF continuaram e cresceram ainda mais, com a inclusão de outras línguas. Em 2016, outros idiomas foram colocados no escopo do Idiomas sem Fronteiras, tendo havido um curso *online* de francês, em 2016. Mas a concretização dos idiomas só aconteceu em 2017, com o primeiro edital para cursos presenciais de Espanhol e Francês. A UFS teve a primeira turma em novembro de 2017, com uma turma de espanhol e uma de francês, cada uma com 20 a 25 alunos. Ofereceu, também, uma turma de português como

Ainda conforme o documento, havia uma exigência quanto ao teste *TOEFL/ITP* ser aceito como prova de proficiência em inglês para os alunos ingressantes nos cursos de pós-graduação. O item número quatro do comunicado preconizava a finalidade do programa: “[...] permitindo que o governo por meio dessa ação tenha conhecimento real da capacidade de proficiência da língua inglesa dos alunos de graduação e pós-graduação e, conseqüentemente, possa delinear políticas que atendam às necessidades das IES públicas brasileiras”.

Programas governamentais como o CsF e o Idioma sem Fronteiras, amplamente divulgados nas IES de todo o país, releva(ram) o caráter hegemônico da LI, requisito primordial para ascensão educacional e, por tabela, profissional e econômica.

Afinal, os que almejavam fazer parte das ações desses programas sabiam que a não obtenção de boas notas no TOEFL não somente os excluía, impossibilitando-os de pleitear vagas para os cursos presenciais, mas também os impedia de concorrerem às bolsas para se afastarem do país em programas como o CsF, que buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, bem como da inovação e competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.

Faz-se importante lembrar que, quando o governo brasileiro iniciou o programa CsF para enviar 110.000 estudantes de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática para o exterior, descobriu que muitos deles não se qualificavam para o programa por terem um nível baixo de proficiência em inglês. Foi nesse momento, então, que o MEC implementou o Inglês sem Fronteiras que, à época, ofereceu cursos de inglês *online* para cinco milhões de alunos universitários e exames do *TOEFL* gratuitos para quinhentos mil estudantes que desejavam fazer um intercâmbio no exterior.

Segundo dados do *British Council*, em pesquisa intitulada ‘Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil’, elaborada pelo Instituto de Pesquisa Data Popular e divulgada em 2014, o nível de conhecimento do idioma inglês apresentado pelos brasileiros é decorrência direta das oportunidades educacionais a que eles têm acesso. Diz a pesquisa que é importante, portanto, “um exame das condições educacionais em geral” com vistas a analisar adequadamente os aspectos relacionados ao conhecimento do idioma inglês por parte da população brasileira.

A pesquisa ainda relata que falta preparo adequado dos professores de idiomas hoje atuantes na educação básica, o que foi apontado tanto por representantes do governo quanto por professores mais qualificados no tocante à competência linguística. De acordo com essa perspectiva, a formação acadêmica atual não prepara o professor de línguas para a realidade da sala de aula e para, efetivamente, ensinar o idioma.

Também de acordo com o estudo, há a percepção de que, em geral, esses professores não possuem condições para viajar para países de LI. Por isso, eles contam com uma prática insuficiente de comunicação no idioma. Assim, muitos especialistas defendem que faria sentido estimular a viagem dos professores, para locais de LI, o que já vem acontecendo por intermédio do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA (doravante PDPI), de modo a fomentar sua vivência na língua para que possam transmiti-la em sala de aula.

O PDPI⁵² busca capacitar professores de LI da educação básica em efetivo exercício nas redes públicas de ensino e estreitar as relações bilaterais entre os Estados Unidos e o Brasil. Seus objetivos são: valorizar os professores que atuam nas redes públicas de educação básica; fortalecer o domínio das quatro habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever em inglês; compartilhar com os professores metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que estimulem a participação do aluno em sala de aula; oferecer uma experiência *in*

⁵² A realização do último concurso público, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (doravante SEED/SE), em 2012, reforça a ideia em relação à importância das licenciaturas, principalmente no que diz respeito ao ensino do inglês. Das 13.993 vagas para professor nas áreas de Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia, 452 foram destinadas ao inglês e 92 ao espanhol. Embora a oferta de espanhol fosse, à época, obrigatória, nos termos da Lei nº 11.161, de 05/08/2005, nota-se claramente a hegemonia da língua inglesa, com quase cinco vezes mais o número de vagas ofertadas. A SEED/SE prevê a realização de um novo concurso público. No entanto, quantas vagas e para quais áreas elas serão destinadas é motivo de incertezas, principalmente após a revogação da Lei do Espanhol e a institucionalização da Lei 13.145/17, que torna obrigatório o ensino e a oferta da LI. Diante desse cenário, é importante destacar que o PDPI já teve cinco edições: a primeira foi em 2010, seguida de outras edições em 2011, 2012, 2013 e 2017. As edições do PDPI de 2010 e 2011 não contemplaram professores no Estado de Sergipe. Em 2012, 15 sergipanos participaram; em 2013, 05 professores foram contemplados com a bolsa e, na última edição, a de 2017, 12 professores realizarão seus estudos no exterior, durante seis semanas, nos meses de janeiro e fevereiro de 2018. Para maiores informações, ver os Editais nº 52/2010; nº 35/2011; nº 44/2012; nº 39/2013 e nº 19/2017 referentes ao PDPI. Nesse sentido, ao considerarmos o número de vagas destinadas ao inglês no último concurso, esse é ainda um universo muito pequeno de docentes que usufruem das vantagens advindas desse programa. Ademais, diante do aumento pela procura do ensino bilíngue no nosso Estado, a oferta dessa modalidade de ensino ainda esbarra na falta de professores qualificados no mercado para ensinar. Com isso, a importância do PDPI disponibilizar mais vagas para docentes e a necessidade de as instituições de ensino superior ficarem mais atentas à essa demanda tornam-se cruciais, já que a procura por cursos que capacitem professores, orientadores pedagógicos e coordenadores para trabalharem com o inglês, como no trabalho em uma escola bilíngue, por exemplo, tende a tornar-se cada vez maior.

loco em história e cultura dos Estados Unidos, para que isso se torne parte do currículo do ensino de inglês no Brasil e estimular parcerias com universidades e professores americanos visando futuros intercâmbios de professores e de alunos entre os dois países.

O programa oferece três modalidades de curso, ficando a critério do comitê de seleção a indicação da modalidade a ser cursada nos EUA para cada candidato com base na pontuação do exame de proficiência de LI.

Diante de tantas ações que relevam a importância e incentivam o uso da LI, poderíamos alegar que a imposição do inglês por intermédio da Lei 13.415/17 estaria em total consonância com os objetivos e recomendações de tantas propostas que privilegiam o ensino/uso do inglês. Entretanto, volto a ressaltar que, nesta tese, não nego a importância e a preponderância da LI nas mais diversas esferas. A questão sobre a sua imposição está relacionada ao silenciamento por ela provocado no que tange ao ensino-aprendizagem de outras línguas, o que vai de encontro aos direitos linguísticos das mais diversas comunidades.

Em suma, apesar de termos uma visão de um país plurilíngue e pluricultural, e sabermos da necessidade de assegurar os direitos linguísticos de todos os cidadãos, concedendo-lhes, por exemplo, o direito à escolha da LE que desejam estudar, a grande maioria das ações ainda é em prol da LI, no universo da educação básica brasileira e nas IES, como sendo apenas essa a língua do desenvolvimento e da ciência, o que finda por gerar críticas e justo descontentamento em relação à hegemonia do inglês, particularmente a hoje instaurada no nosso cenário educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à conclusão deste trabalho, a vontade de ampliá-lo, melhorá-lo e reinterpretá-lo parece não ter fim. Na verdade, acredito que não tenha mesmo um final. Talvez por isso, ao chegar o momento de ‘concluí-lo’, dúvidas sobre o como/quanto ele contribuiria para ampliar o universo teórico sobre ideias e concepções já existentes e com vasta e robusta fortuna crítica ainda persistissem.

Após refletir sobre essa inconclusão, percebi que as preocupações sobre o estar, de fato, construindo uma tese, por vezes nos impedem de ver que a tessitura de um texto de doutoramento reside justamente no revisitar, no reinterpretar e na vontade de lançar um olhar diferenciado sobre uma diversidade de ideias e concepções, abrindo espaço para novos desafios e novos embates.

Nesse sentido, posso afirmar que isso foi feito, pois apesar dos avanços e dos estudos relacionados às políticas linguísticas e à área das linguagens, a nossa insistência em caminhar na contramão do plurilinguismo, vendo ser imposta uma lei que determina a obrigatoriedade de uma única LE no sistema educacional, negando a importância de tantas outras que também poderiam integrar os currículos escolares, a depender da função social que viessem a desempenhar em contextos diferenciados, revela que ainda há muito a ser feito em prol das LE até que elas possam habilitar os sujeitos a refletirem sobre a importância da não aceitação de uma posição de sujeito apenas usuário da língua do mercado, o que claramente nos revela a desconsideração das questões voltadas às questões locais, essas de grande valor patrimonial.

Mesmo sabendo não ser possível, neste trabalho, abarcar a completude da história do inglês, quiçá do ensino das línguas em geral, das leis que o regem, bem como das novas teorias e práticas reveladoras de novas formas de olharmos para o uso das línguas dentro de um contexto global, busquei delimitar o estudo de forma a relevar a importância de resignificação e reavaliação permanentes das políticas linguísticas referentes ao ensino das línguas, sobre as quais me debruçarei e darei continuidade com os meus estudos e pesquisas na área.

Trabalhar com a trajetória do inglês na modernidade e na contemporaneidade, bem como com as políticas linguísticas a ele relacionadas, de forma particular, e às LE, de forma geral, permitiu-me conhecer e compreender os movimentos de permanência e de ruptura engendrados pelas políticas oficiais referentes às línguas na periodização eleita para esta tese e afirmar que, se por um lado a LI traz consigo benesses, permitindo que milhares de pessoas

se comuniquem em todo o mundo, que o conhecimento circule com celeridade, dentre tantos outros aspectos, por outro lado, ainda coloca milhares de pessoas à margem das melhores oportunidades, justamente por não terem o domínio mínimo da LI que é, no momento, passaporte para adentrar o mundo globalizado.

Diante disso, é preciso pensarmos que a mesma língua capaz de unir pessoas ao redor do mundo, é a língua que também pode acentuar as diferenças e aumentar os abismos que separam tantas outras. Nesse sentido, o inglês pode tanto reforçar as já existentes desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, quanto ajudar a superar tal privação e degradação, motivo pelo qual a sua institucionalização deve ser questionada e discutida.

Como já disse, no entanto, não acredito que seja negando a importância de se estudar/aprender outros idiomas que o inglês resolverá as questões supramencionadas. Porém, acredito que diante da insuficiência de ações políticas articuladas e de uma legislação por demasiado instável e também desarticulada com os documentos oficiais e de base pedagógica, o ensino massivo do inglês terá continuidade, intensificando ainda mais o seu *status quo*, o que ainda impactará em uma série de ações, a exemplo das voltadas às tomadas de decisão em relação às próximas edições do Programa Nacional do Livro Didático; à não oferta da língua espanhola nos mais variados níveis de ensino e no ENEM, diante da obrigatoriedade do inglês; aos cursos de licenciatura de outras LE que não o inglês, que serão fortemente impactados por essa obrigatoriedade, ao futuro das línguas, entre outras.

Mediante o exposto, considero imprescindível refletirmos permanentemente sobre o caminhar na contramão do plurilinguismo diante de um universo que está aberto às ações plurilíngues. Espero que estudos como este possam trazer à baila mais discussões sobre os ataques aos direitos já sacramentados na Constituição cidadã e, por conseguinte, nas leis que regem o nosso país, a fim de que possamos vislumbrar um cenário propício à defesa desses direitos diante dos processos globais e mercadológicos que hoje dominam a educação no Brasil e, particularmente ao que defendo nesta tese no tocante ao status da LI, o qual se robustece e finda por negar a importância de outras LE.

Acredito, também, ter trazido contribuições no sentido de apontar a necessidade de realizarmos ainda mais pesquisas tratando das políticas linguísticas e do seu papel na formação de professores de línguas e, por conseguinte, no papel das LE na formação dos cidadãos, situando esse papel em um contexto midiático que favoreça discussões e debates situados no campo das políticas, posto que acredito ser a mídia ainda pouco colaborativa no sentido de ressaltar os porquês por detrás do papel político do Estado no tocante

à sua função reguladora do mercado, a qual necessariamente envolve pressões mercadológicas em relação ao ensino-aprendizagem do inglês.

A tentativa de compreender o que motiva as pessoas a fazerem as suas escolhas por uma determinada LE e as ideias que elas têm sobre essa língua no que diz respeito ao seu *status* e ao como/quanto ela pode contribuir para a sua formação, é um dos vieses que podem ser investigados, posto que o protagonismo da comunidade acadêmica pode ser importante no sentido de também impactar as decisões por intermédio das suas políticas praticadas e percebidas.

O incentivo à criação de políticas linguísticas que contemplem a continuidade e/ou surgimento do ensino efetivo de outras LE e, não somente a substituição de uma língua por outra, como tem acontecido nas escolas regulares, contribuiria para que o ensino-aprendizagem de LE acontecesse levando em conta, de fato, as funções sociais dessas línguas.

As informações documentadas e sistematizadas neste estudo podem, também, fornecer aos educadores subsídios para uma melhor compreensão e reflexão acerca das reais funcionalidades dos cânones legais em se tratando do ensino das línguas, em geral, e da LI, em particular, bem como subsidiar a abertura de espaços para debates e ações articuladas que impulsionem o estabelecimento de uma política linguística explícita e traduzida às especificidades de cada estado, visando à maximização das suas potencialidades locais e à construção de currículos plurilíngues.

Além disso, sendo o inglês, historicamente, a LE mais ensinada nas escolas regulares do nosso sistema educacional, podemos afirmar que, por intermédio de ações políticas articuladas, é possível reverter esse quadro do seu ensino massivo, na tentativa de incentivar práticas plurilíngues/translíngues e evitar a permanente alternância das duas únicas línguas que têm assegurado o seu lugar nos currículos escolares na contemporaneidade, quais sejam, o inglês e o espanhol.

Por certo, esta tese também apresenta limitações, as quais vejo como sendo positivas no sentido de que abrem espaço para a realização de mais pesquisas acerca da temática e de outras questões que carecem ser estudadas, em virtude da necessidade de estarem alinhadas às políticas linguísticas como, por exemplo, as instituições formadoras e o papel que têm desempenhado junto aos cursos de licenciatura; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa; o papel mais ativo das associações diante das políticas governamentais e, particularmente, outros desdobramentos da Lei 13.415/2017, posto que este trabalho lançou os primeiros olhares e analisou apenas os primeiros cenários e impactos por ela causados.

Por intermédio dessas reflexões, posso dizer que esta tese trouxe, sim, contribuições acerca das políticas linguísticas, das LE e, particularmente do inglês e de questões a ele relacionadas, abrindo espaço para críticas e para novas releituras e reinterpretações sobre o tema.

Finalizo, assim, este trabalho, com a certeza de que ainda há muito a ser feito e discutido sobre as políticas linguísticas e uma série de questões versando sobre as LE, às quais devotarei os meus estudos e pesquisas a partir de agora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Editora Pontes, 2005. ISBN 9788571132061.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. D. História do Ensino de Línguas no Brasil. **HELB**, 2010-2012. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>>. Acesso em: 16 Novembro 2017. Projeto de Pesquisa: 2010 - 2012 - História do ensino de línguas e formação de professores.

ALTBACH, P. G. Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. In: BEGG, **Tertiary Education and Management**. 1. ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, v. 10, 2004. p. 3-25.

BALL, S. J. **Politics and Policy Making in Education: Explorations in Sociology**. London, UK/New York, US: Routledge, v. 33, 2012. 236 p. ISBN 0415675340, 9780415675345.

BARBOSA, S. R. S. O ensino de gramática latina e a institucionalização da profissão docente. **A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: Edufal, 2010.

BAUMAN, Z. **O Mal-estar da Pós-modernidade**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1999. 276 p. ISBN 9788571104648, 8571104646.

BEDA, V. *Historiam Ecclesiasticam Gentis Anglorum, 672/3 - 735 A.D.* Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com/bede.html>>. Acesso em: 03 Novembro 2017.

BIANCO, J. L. Language planning as applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 738-762.

BOURDIEU, P. The Economics of Linguistic Exchanges. **Social Science Information**, v. 16, n. 6, p. 645-668, 01 Dezembro 1977. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/053901847701600601>>. Acesso em: 10 Outubro 2017.

BOURDIEU, P. What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence Of Groups. **Berkeley Journal of Sociology**, California, v. 32, p. 1-17, 09 April 1987. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/41035356>>.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. Tradução de Isabel JIMÉNEZ. Cidade do México: Siglo Veinteuno, 1997.

BOURDIEU, P. Language and Symbolic Power. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. **The Discourse Reader**. London: Routledge, 1999. p. 502-513. ISBN 0415197341, 978-0415197342.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando TOMAZ. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6ª. ed. São Paulo: Perspectivas, 2007. ISBN 978-85-273-0140-4. 1ª reimpressão da edição de 2005 (Coleção estudos; 20 / dirigida por J. Guinsburg).

BRASIL. DECRETO-LEI N.º 5.452, de 1º de Maio de 1943. **Planalto: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**, 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 03 Outubro 2017.

BRASIL. LEI N.º 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Planalto: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 03 Outubro 2017.

BRASIL. DECRETO-LEI N.º 236, de 28 de Fevereiro de 1967. **Planalto: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0236.htm>. Acesso em: 03 Outubro 2017.

BRASIL. LEI N.º 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971. **DIÁRIO OFICIAL**, Brasília, n. 253 - Ano CIX - Seção I - Parte I, p. 6377-6380, 12 Agosto 1971. Disponível em: <https://diarios.s3.amazonaws.com/DOU/1971/08/Secao_1/pdf/19710812_2.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAI45WSOUE2QEAQ6HQ&Expires=1519660915&Signature=VdSfWiLUYf78sGj8rmvOdYNI6f4%3D>. Acesso em: 09 Setembro 2017.

BRASIL. LEI N.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Coleção das Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, v. 188, n. 1, p. 6544-6579, Janeiro 1996. ISSN 0103-3646.

BRASIL. LEI N.º 11.161, de Agosto de 2005. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional**, Brasília, n. 151 - Ano CXLII - Seção 1, p. 1, 08 Agosto 2005. ISSN 1677-7042.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. ISBN 978-85-7018-698-0.

BRASIL. LEI N.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional**, Brasília, n. 35 - Ano CLIV - Seção 1, p. 1-3, 15 Fevereiro 2017. ISSN 1677-7042.

BURGESS, A. **A Literatura Inglesa**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BUSSO, A. L. A. **Em Busca de uma Política de Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil**: Objetivos para o Ensino de Línguas na Educação Básica. Brasília: Universidade de Brasília, 2016. 205 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada).

CALVET, L.-J. **As Políticas Lingüísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira DUARTE; Jonas TENFEN e Marcos BAGNO. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CALVO, L. C. S. et al. **Inglês como Lingua Franca**: o que pensam profissionais e estudantes de várias áreas do mercado de trabalho. 19th Seminário do Cellip. Cascavel: Unioeste. 2009a.

CALVO, L. C. S. et al. Percepções de estudantes e profissionais chineses sobre o status do inglês como língua franca. **Revista X**, Curitiba, v. 2, n. 0, Dezembro 2009b. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.15465>>. Acesso em: 21 Novembro 2017.

CANAGARAJAH, S. Theorizing Translingual Practice. In: CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London: Routledge, 2013. p. 19-34. ISBN 041568398X, 9780415683982.

CANAGARAJAH, S.; LIYANAGE, I. Lessons form pre-colonial multilingualism. In: MARTIN-JONES, Marylin.; BLACKLEDGE, Adrian e CREESE, Angela (eds.). **The Routledge Handbook of Multilingualism**. London: Routledge. p. 49-65, 2012.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 23ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 848 p. ISBN 8532619665, 978-8532619662.

CARTER, R.; MCRAE, J. **The Routledge History of Literature in English: Britain and Ireland**. Reprinted 1ª. ed. London,UK; New York, NY: Routledge, 1998. ISBN 0415123429; 0415123437.

CESTARO, S. A. M. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d'Humanitats**, São Paulo / Barcelona, v. 41, p. 75-88, Set-Dez 2017. ISSN 1516-5485. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf>>. Acesso em: 03 Janeiro 2018.

CHAGAS, R. V. C. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CHAUCER, G. The Canterbury Tales. **Librarius**, 1387-1400. Disponível em: <<http://www.librarius.com/cantales.htm>>. Acesso em: 11 Novembro 2017.

CHAUCER, G. **Os Contos de Cantuária**. Tradução de Paulo VIZIOLI. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988. 302 p. ISBN 8585008849.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de Pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M.-M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 147-170, jul/dez 1999.

COOPER, R. L. C. **Language Planning and Social Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 228 p. ISBN 0521336414, 978-0521336413.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua. **Caleidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 72-78, Jan/Abr 2009. ISSN 2526-933x. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4856/2114>>. Acesso em: 13 Novembro 2017.

COUNCIL OF EUROPE. The Common European Framework in its political and educational context. **The Common European Framework of Reference for Language**, Strasbourg, 2007a. p. 10-17. Disponível em:

<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf>. Acesso em: 07 Agosto 2017.

COUNCIL OF EUROPE. **From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version.** Strasbourg: Language Policy Division. 2007b.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language.** 2ª. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012. 212 p. ISBN 312533571X, 9783125335714.

CRYSTAL, D. Millennium briefing: the death of language. **Prospect Magazine**, London, v. 46, 20 November 1999. Disponível em: <<https://www.prospectmagazine.co.uk/magazine/millenniumbriefingthedeathoflanguage>>. Acesso em: 01 Novembro 2017.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, 2009.

DARNTON, D. **Os Dentes Falsos de George Washington: Um guia não convencional para o século XVIII.** Tradução de José Geraldo COUTO. São Paulo / Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005. 248 p. ISBN 9788535906653.

DA SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC-Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016.

DE ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Caleidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-14, Jan/Abr 2007. ISSN 2177-6202. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>>. Acesso em: 05 Novembro 2017.

DE BOT, K. **A History of Applied Linguistics: From 1980 to the present.** 1ª. ed. Abingdon, OX / New York, NY: Routledge, 2015. 168 p. ISBN 1138820652, 978-1138820654.

DEWEY, M.; JENKINS, J. English as a lingua franca in the global context: Interconnectedness, variation and change. In: SAXENA, M.; OMONIYI, **Contending with Globalization in World Englishes (Critical Language and Literacy Studies).** Bristol: Multilingual Matters, 2010. p. 72-92.

EASTMAN, C. M. **Language Planning: An Introduction.** 1ª. ed. [S.l.]: Chandler & Sharp Pub, 1983. 276 p. ISBN 088316552X, 978-0883165522.

EL KADRI, A.; DI RAIMO, V. Globalization and the teaching of foreign languages: The case of Paraná Speaks English Program. In: GIMENEZ, T., et al. **Language Issues in a Global World: Insights from Brazil.** Londrina: Ed. do Autor, 2017. ISBN 978-85-7846-443-1.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Revista Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, Jul/Dez 2010. ISSN 1519-5392. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/7966/6950>>. Acesso em: 23 Outubro 2017.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: atitudes de formadores de professores. In: GIMENEZ, T., et al. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 163-192. ISBN 9788571133501.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum - Language and Culture**, Maringá, v. 5, n. 2, p. 125-133, June 2013. ISSN 1983-4675.

ENEVER, J.; MOON, ; RAMAN, U. **Young Learner English Language Policy and Implementation - International Perspectives**. Reading: Garnet Education , 2009.

ERLING, E. J. The many names of English: A discussion of the variety of labels given to the language in its. **English Today** **81**, 21, n. 01, January 2005. p. 40-44. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/10ee/a82c21440851840588670d44e3d7d52cd79b.pdf>>. Acesso em: 30 Outubro 2017.

FERGUSON, G. **Language Planning in Education**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 248 p. ISBN 0748612629, 978-0748612628.

FISHMAN, J. A. **Advances in Language Planning**. Reimpressão. ed. Berlim, AL: Walter de Gruyter, v. 5 de Contributions to the Sociology of Language [CSL], 1974.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. N. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 7, n. 1, 2007. p. 161-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Novembro 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982007000100009>.

FONSECA, A. L. S. B. Inglês: a língua da internacionalização. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 4, n. 2, p. 23-32, 2016. ISSN IMPRESSO 2316-333X. E- ISSN 2316-3828.

FRANCO, S. A. P. Reformas Pombalinas e o Iluminismo em Portugal. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 4, n. 4, p. 1-14, Out/Nov/Dez 2007. ISSN 1807-6971. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF13/SECAO_LIVRE_ARTIGO_3-Sandra_Aparecida_Pires_Franco.pdf>. Acesso em: 14 Outubro 2017.

GARTON, S.; COPLAND, F.; BURNS,. Teaching English. **ELT Research Papers**, London, 11, n. 01, 2011. Disponível em: <http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/B094%20FINAL%20Aston%20University%20A4%20report_2column_V3.pdf>. Acesso em: 21 Setembro 2017.

GELDEREN, E. V. **A History of the English Language**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006. 335 p. ISBN 978 90 272 3236 6.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Tradução de Plínio DENTZIEN. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 233 p. ISBN 978-85-7110-669-7.

GIMENEZ, T. N. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, D. C. **Ensino de Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 107-112. ISBN 978-85-88456-95-2.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

GIMENEZ, T. RENOMEANDO O INGLÊS E FORMANDO PROFESSORES DE UMA LÍNGUA GLOBAL (RENAMING ENGLISH AND EDUCATING TEACHERS OF A GLOBAL LANGUAGE). **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 52, 2016.

GOODSON, I. F. **Learning Curriculum, and Life Politics**. London and New York: Routledge, 2005.

GOODSON, I. F. **Learning, Curriculum and Life Politics: the selected works of Ivor F. Goodson**. London and New York: Routledge, 2005. ISBN 0-415-35220-7.

GRADDOL, D. **English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'**. [S.l.]: British Council, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/David_Graddol/publication/272792102_Why_global_English_may_mean_the_end_of_%27English_as_a_Foreign_Language%27/links/55e0323d08aecb1a7cc2242f/Why-global-English-may-mean-the-end-of-English-as-a-Foreign-Language.pdf>. Acesso em: 10 Outubro 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio HENRIQUES. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 5, 2001. 448 p. ISBN 8520005861, 9788520005866.

GRIN,. **O Ensino das Línguas Estrangeiras como Política Pública**. Paris: [s.n.], 2005. 125 p. Disponível em: <https://lingvo.org/grin/raporto_grin_pt.pdf>. Acesso em: 01 Dezembro 2017. Relatório encomendado pelo HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE.

HARRISON,. **The Spread of English**. Maître de Conférences. La Rochelle, FR: Université de La Rochelle. 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/6200679/The_Spread_Of_English. Acesso em: 01 Novembro 2017.

HASMAN, M. A. The role of English in the 21st century. **TESOL Chile**, 1, n. 1, October 2004. p. 18-21. Disponível em: <<http://www.tesolchile.cl/documents/TESOL%20Newsletter%20no.%201%20August%202004.pdf>>. Acesso em: 01 Outubro 2017.

HOUSE, J. H. English as a lingua franca: A threat to multilingualism? **Journal of Sociolinguistics**, 7, n. 4, 11 Dec 2003. 556-578. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x/pdf>>. Acesso em: 13 Dezembro 2017.

HOWATT, A. P. R. **A History of English Language Teaching**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1984. 394 p. ISBN 0194370755, 9780194370752.

JAHN, E. H. Language Planning. In: BRIGHT, W. **International Encyclopedia of Linguistics**. New York: Oxford University Press, v. 4, 1992. p. 12-14. ISBN 0195051963.

JANSON, T. **A História das Línguas: Uma Introdução**. Ipiranga/SP: Parábola Editorial, 2015. 304 p. ISBN 978-85-7934-101-4.

JENKINS, J. The spread of EIL: a testing time for testers. **ELT Journal**, Oxford, v. 60, n. 1, p. 42–50, 1 January 2006a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/elt/cci080>>. Acesso em: 04 Novembro 2017.

JENKINS, J. The times they are (very slowly) a-changin. **ELT Journal**, Oxford, v. 60, n. 1, p. 61–62, January 2006b. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/elt/cci082>>. Acesso em: 10 Setembro 2017.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 8, n. 2, p. 143–279, June 2009. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x/full>>. Acesso em: 25 Novembro 2017.

JOHNSON, D. What is language policy? In: JOHNSON, D. **Language Policy (Research and Practice in Applied Linguistics)**. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2013. p. 3-25. ISBN 978-0230251700, 0230251706.

JORDÃO, C. M. ILA–ILF–ILE–ILG: Quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 01, 2014.

KACHRU, B. B. **The Other Tongue: ENGLISH ACROSS CULTURES** (English in the Global Context). 2ª. ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992. ISBN 0252062000, 978-0252062001.

KAPLAN, R. B. K.; BALDAUF JR, R. B. **Language Planning from Practice to Theory**. Bristol, RU: Multilingual Matters, v. 108, 1997. 416 p. ISBN 1853593710, 978-1853593710.

KAPLAN, R. B.; WIDDOWSON, H. G. Applied Linguistics. In: BRIGHT, W. **International Encyclopedia of Linguistics**. New York, NY: Oxford University Press, v. 1, 1992. p. 76-80. ISBN 0195051963.

KLEIN, H. S.; LUNA, F. V. População e Sociedade. In: REIS, D. A. **Modernização, Ditadura e Democracia: 1964-2010**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, v. 5, 2014. p. 31-74. ISBN 8539005530.

KOGAN, M. **Educational Policy Making: a study of interest groups and parliament**. London: Allen and Unwin, 1975.

LE BRETON, J.-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOLAPAN, K. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-26.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEÃO, A. C. **O Ensino das Línguas Vivas: seu valor, sua orientação científica.** São Paulo: Companhia editora nacional, 1935.

LIMA, L. R. **Uma História Crítica da Língua Inglesa.** Campinas: Pontes Editores, 2016. 242 p. ISBN 8571137560, 978-8571137561.

LUKE, A. AT LAST: The Trouble with English. **Research in the Teaching of English**, Urbana, IL, 39, n. 1, August 2004. p. 85-95. Disponível em: <<http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/RTE/039-aug04/RT0391Last.pdf>>. Acesso em: 07 Dezembro 2017.

MANCIBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 100-111, Março 2002. ISSN 1414-9893. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000100011>>. Acesso em: 20 Outubro 2017.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480 - 1511, Out/Dez 2014. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/21665/15915>>. Acesso em: 05 Novembro 2017.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Perspectives.** New York: Oxford University Press, 2002. ISBN 0-19-437364-9.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 10 Junho 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 Junho 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 10 Junho 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 01 Outubro 2017.

MINOIS, G. **Historia do Riso e do Escarnio.** São Paulo: Unesp, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107. ISBN 85-88456-49-4.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. ISSN 0102-4450.

MONTES, A. L. G. English in Brazil: A Sociolinguistic Profile. **Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice**, 8, n. 1, 2016. Article 4. Disponível em: <<https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol8/iss1/4>>. Acesso em: 01 Agosto 2017.

MOOG,. **Bandeirantes e Pioneiros: Paralelos Entre Duas Culturas**. 22^a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 448 p. ISBN 8503011093, 978-8503011099.

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Representações de alunos de letras quanto ao inglês como língua internacional. **XV EPLE - Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná**, Curitiba, p. 400-420, 2007.

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas/RS, v. 12, n. 1, p. 195-225, Jan/Jun 2009. ISSN 1415-1928. Revista do Curso de Mestrado em Letras - Universidade Católica de Pelotas.

MOURA, G. **Tio Sam Chega ao Brasil: a penetração cultural americana**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, G. M. A 'virada político-lingüística' e relevância social da lingüística e dos lingüistas. In: CORREA, D. A. **A Relevância Social da Lingüística: Linguagem, Teoria e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 79-93.

OLIVEIRA, K. C. O Ensino de Francês na América Portuguesa: A Academia Real Militar do Rio de Janeiro. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 8, p. 33-45, Mai/Ago 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/download/7239/5825>>. Acesso em: 20 Janeiro 2018.

OLIVEIRA, L. E. **A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Campinas: Pontes Editores, 2015. 222 p. ISBN 9788571136090.

OLIVEIRA, L. E. M. D. A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). **Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp**, Campinas, p. 195 p., 1999. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000188440>>. Acesso em: 21 Março 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

OLIVEIRA, L. E. O. **A Legislação Pombalina sobre o Ensino de Línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010.

OLIVEIRA, L. E.; SANTOS, E. M.; FONSECA, A. L. S. B. The Institutionalization of the Teaching of Modern Languages in Brazil (1809-1890). **International Journal of Language & Literature**, Madison, v. 2, n. 4, p. 39-57, December 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15640/ijll.v2n4a4>>. Acesso em: 14 Dezembro 2017.

ORTIZ, R. **Mundialização: Saberes e Crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 214 p. ISBN 8511000852.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil**. Brasília: Edu-Unb, 2003. p. 53-84.

PARK, J. S.-Y.; WEE, L. The Three Circles Redux: A Market-Theoretic Perspective on World Englishes. **Applied Linguistics**, 30, n. 3, 01 September 2009. p. 389–406. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/applin/amp008>>. Acesso em: 31 Outubro 2017.

PARK, J. S.-Y.; WEE, L. Managing the linguistic market: possible policy responses. In: PARK, J. S.-Y.; WEE, L. **Markets of English: Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World**. London, UK: Routledge, 2014. p. 165-184.

PENNYCOOK, A. Language policy and docile bodies: Hong Kong and governmentality. In: TOLLEFSON, J. **Language Policies in Education: Critical Issues**. Mahwah: Erlbaum, 2002. p. 91-110.

PENNYCOOK, A. Postmodernism in Language Policy. In: RICENTO, T. **An Introduction to Language Policy: theory and method**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2006. p. 60-76

PENNYCOOK, A. **Language as a Local practice**. Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. **Language as a Local Practice**. Abingdon, UK: Taylor & Francis, 2010.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London, UK: Routledge, 2017.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R. Linguistic imperialism - African perspectives. **English Language Teaching Journal**, Oxford, RU, 50, n. 2, 01 April 1996. 160-167. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/elt/50.2.160>>. Acesso em: 13 Dezembro 2017.

PILLER, I.; CHO, J. Neoliberalism as Language Policy. In: RICENTO, T. **Language Policy and Political Economy: English in a Global Context**. Oxford : Oxford Scholarship , 2015. p. 162-186. ISBN 9780199363391.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio). **Congresso Nacional**, 2016. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 04 Outubro 2017.

PUNG, C. S. **Beyond the Three Circles: a new model for World English**. Singapore: National University of Singapore, 2009. Disponível em: <<http://scholarbank.nus.edu.sg/bitstream/10635/16502/1/CheeSP.PDF>>. Acesso em: 03 Novembro 2017.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-157.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Lingüística Aplicada. In: LOPES, L. P. M. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 280. ISBN 8588456494, 978-8588456495.

RAJAGOPALAN, K. O “World English”: um fenômeno muito mal. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. **Inglês como Língua Franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 45-57.

RAJAGOPALAN, K. ‘World English’ or ‘World Englishes’? Does it make any difference? **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, 7 Nov 2012. 374-391. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2012.00316.x/epdf>>. Acesso em: 04 Novembro 2017.

RAJAGOPALAN, K. Catering to tastes beyond cultural frontiers: branding and the supervening challenge of globalisation. In: SJÖBLOM, P.; AINIALA, T.; HAKALA, U. **Names in the Economy: Cultural Prospects**. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2013a. p. 15-25. ISBN 978-1-4438-4945-6, 1-4438-4945-6.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C., et al. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b. p. 19-42. ISBN 9788571134621.

RAJAGOPALAN, K. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013c. p. 143-163. ISBN 978-85-7934-074-1.

RICENTO, T. **Language Policy and Political Economy: English in a Global Context**. 1ª. ed. Oxford: Oxford USA Professio, 2015. 336 p. ISBN 9780199363391.

RICENTO, T. **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006. 371 p. ISBN 1405114983.

RICENTO, T. **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Nova Jersey, US: John Wiley & Sons, 2009. 384 p. ISBN 1405144629, 9781405144629.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre Língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes Editores, v. 11, 2015. 228 p. ISBN 978-85-7113-5.

SANTOS, E. M. **As Reformas Pombalinas e as Gramáticas Inglesas**: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2010. 166 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

SANTOS, E. M. **Entre a Tradição e a Inovação**: professores e compêndios de inglês do século XIX. São Cristóvão: Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe - RI/UFS, 2017. 322 p. Disponível em: <<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4597>>. Acesso em: 04 Novembro 2017. Tese (Pós-Graduação em Educação).

SCHIFFMAN, H. F. Language Policy and linguistic culture. In: RICENTO, T. **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006. ISBN 1405114983.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, v. 2, 2006. 135 p. ISBN 85-98171-43-3.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB. In: BRZEZINSKI, I.; SEVERINO, A. J.; BRASIL, L. D. R. **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2014. Cap. 1. ISBN 9788524921803.

SHOHAMY, E. G. **Language Policy**: Hidden Agendas and New Approaches. 1ª. ed. London/New York: Routledge, 2006. ISBN 0415328659, 978-0415328654.

SILVA, E. R. D. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 52, n. 2, Jul/Dez 2013. 289-320. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>>. Acesso em: 03 Novembro 2017. On-line version.

SILVA, M. V. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. D. L. P. **Política Lingüística no Brasil**. 1ª. ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2007. p. 141-161. ISBN 9788571132573.

SPENCER, H. **Education**: intellectual, moral, and physical. London / Edinburgh, UK: Williams and Norgate, 1861. 190 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/Education.html?id=-x0CAAAAQAAJ&redir_esc=y>. Acesso em: 01 Dezembro 2017. Digitalizado em 26 jul. 2006.

SPOLSKY, B. **Language Management**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009. ISBN 0521735971, 9780521735971.

SPOLSKY, B. **Language Policy (Key Topics in Sociolinguistics)**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. ISBN 9780521011754.

SPOLSKY, B. What is language policy? In: SPOLSKY, B. **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012. p. 3-15. ISBN 978-0-521-19565-2.

TIRF. TIRF Online. **The International Research Foundation for English Language Education**. Disponível em: <<https://www.tirfonline.org/>>. Acesso em: 7 Ago 2017.

TOLLEFSON, J. W. **Planning Language, Planning Inequality**: language policy in the community. London; New York: Longman, 1991. 234 p. ISBN 0582040620 (pbk.);0582074541 (cased);0582074541.

TOLLEFSON, J. W. **Language Policies in Education**: critical issues. Mahwah: Erlbaum, 2002. ISBN 0805836004.

TOLLEFSON, J. W. **Language policies in Education**: critical issues. 2ª. ed. New York and Oxon: Routledge, 2012. ISBN 041589459X.

UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. **Discurso e Ensino**: A Língua Inglesa na Escola. 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 9-15. ISBN 9788575910764.

VERNEY, L. A. **Verdadeiro Método de Estudar**: para ser útilà republica, e à igreja : proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal. Valença: Na oficina de Antonio Balle, v. 2, 1746. Disponível em: <<https://archive.org/details/verdadeiromtodod02vern>>. Acesso em: 28 Outubro 2017.

VERNEY, L. A. **Verdadeiro Método de Estudar**: para ser útilà republica, e à igreja : proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal. Valença: Na oficina de Antonio Balle, v. 1, 1746. Disponível em: <<https://archive.org/details/verdadeiromtodod01vern>>. Acesso em: 24 Outubro 2017.

VIDAL, D. G. **O Exercício Disciplinado do Olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIDOTTI, J. J. V. Há 200 Anos: Representações Sobre o Ensino da Língua Inglesa no Brasil. **Revista CONTEXTURAS: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, v. 16, p. 95-111, 2010.

VIDOTTI, J. J. V. **Política de Língua Estrangeira**: O século XIX no Brasil. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2013. 236 p. ISBN 978-3639896817.

WRIGHT, W. E. What English-only Really Means: A Study of the Implementation of California Language Policy with Cambodian-American Students. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 7, n. 1, p. 1-23, 2004. ISSN 1747-7522. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13670050408667798>>. Acesso em: 04 Novembro 2017.